

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

Bakalářská práce

Analýza slohových prací žáků základních škol

Analysis of written styles of students in primary school

| | |
|---------------------------------|--|
| Vedoucí bakalářské práce: | Mgr. Eliška Doležalová |
| Autor bakalářské práce: | Veronika Vodová |
| Trvalé bydliště autora: | Ve Dvoře 740, Líbeznice, Praha- východ |
| Studijní obor: | Specializace v pedagogice Český jazyk – Základy společenských věd se zaměřením na vzdělávání Prezenční forma studia |
| Rok dokončení bakalářské práce: | 2014 |

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury. Prohlašuji také, že odevzdaná elektronická verze bakalářské práce je identická s její tištěnou podobou.

V Praze dne 18.6. 2014

Veronika Vodová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. Elišce Doležalové za cenné rady a připomínky, které přispěly ke zpracování a dokončení práce. Děkuji také paní Mgr. Janě Chalupové ze ZŠ Libčická, která mi poskytla slohové práce, jež se staly mým výzkumným vzorkem a bez nichž by tato práce nevznikla.

OBSAH

| | |
|--|----|
| Úvod | 2 |
| 1 TEORETICKÁ ČÁST | 5 |
| 1.1 Metodologie bakalářské práce | 5 |
| 1.2 Základní terminologie | 6 |
| 1.2.1 Pojetí jazyka | 6 |
| 1.2.2 Pojetí slohu | 7 |
| 1.2.3 Vztah jazykové a slohové složky a jeho vliv na slohové vyučování | 8 |
| 1.2.4 Specifika slohových prací | 8 |
| 1.2.5 Kritéria hodnocení slohových prací | 10 |
| 1.2.6 Slohové útvary | 11 |
| 1.3 Školní vzdělávací program | 16 |
| 1.3.1 Osnovy- 7. ročník | 17 |
| 1.4 Psychický vývoj a stav žáka 2. stupně ZŠ | 18 |
| 1.4.1 Myšlení a další kognitivní funkce | 18 |
| 1.4.2 Řeč a jazyk | 19 |
| 2 PRAKTICKÁ ČÁST | 21 |
| 2.1 Popis zkoumaného materiálu | 21 |
| 2.2 Postup zkoumání | 21 |
| 2.3 Analýza slohových prací žáků 7. třídy | 22 |
| 2.3.1 Kompozice | 22 |
| 2.3.2 Pravopis | 26 |
| 2.3.3 Stylizace vět a větných spojení | 29 |
| 2.3.4 Lexikum | 34 |
| 2.3.5 Dodržení slohového útvaru | 36 |
| 2.4 Shrnutí praktické části | 37 |
| 2.4.1 Kompozice | 37 |
| 2.4.2 Stylizace vět | 38 |
| 2.4.3 Lexikum | 38 |
| 2.4.4 Pravopis | 39 |
| 2.4.5 Dodržení slohového útvaru | 39 |
| 3 ZÁVĚR | 40 |
| 4 SEZNAM LITERATURY | 42 |
| 5 RESUMÉ | 44 |
| 6 KLÍČOVÁ SLOVA | 46 |

Úvod

Téma analýzy písemných projevů žáků je zajímavé z několika důvodů. Písemný projev žáků je závislý na mnoha aspektech vycházejících z individuálních vlastností a schopností daného žáka (nadání, vyjadřovací schopnosti), ale také z poznatků a znalostí získaných z komunikační výchovy, která je podstatnou disciplínou pro rozvoj v lidském dorozumívání ve sféře verbální a neverbální. Jedním z cílů komunikační výchovy je dosažení kultivovaného mluveného a písemného projevu, kterého žák vhodně využívá vzhledem k situaci a komunikačnímu záměru. Dalším cílem je schopnost žáka využívat teoreticky získaných poznatků v komunikační praxi. Písemné slohové práce jsou tudíž hodnotné vzhledem k získání informací o stavu a případném rozvoji žáků v jejich komunikačních dovednostech. Další zajímavostí tohoto tématu je také fakt, že komunikační výchova má rozdílné dopady na získání a osvojení si znalostí u jednotlivých žáků. Na výkon každého z nich působí mnoho jiných aspektů, které poté výsledek silně ovlivní. Ne každý žák má tedy stejný výsledek práce po probrání stejného bodu učiva. Diferenciace výsledků, které ze slohových prací získáme, nám poukazuje na nejen nejčastější chyby a správnosti, ale také i na individuálně se vyskytující jevy, které mohou následně sloužit pro mnohá další zkoumání ve sféře písemných projevů.

Tato bakalářská práce se zabývá přednostmi, ale i nedokonalostmi ve slohových pracích žáků 7. ročníku ZŠ. Hlavním úkolem je zanalyzovat slohové práce z hlediska kompozičního, gramatického, pravopisného, lexikálního a stylistického. Cílem je získat fakta o stavu znalostí žáků 7. ročníku. Tedy zjistit, jak zvládají učivo odpovídající jejich ročníku, ale i také, jak využívají svých znalostí a poznatků z let předešlých. Zjistíme stav slovní zásoby, schopnost tvorby správné kompozice, osvojení si gramatických pravidel a celkově schopnost sepsání souvislého písemného projevu, a to vše s ohledem na požadavky v ŠVP a v RVP.

Práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. V teoretické části se definují podstatné termíny jakými je sloh, jazyk, slohový útvar, slohová práce. V neposlední řadě není opominut ŠVP, ze kterého daná základní škola, jež mi poskytla slohové práce, vychází, a který tudíž reprezentuje kompetence žáků jednotlivých ročníků. Závěrem této části je zmíněn psychický vývoj a stav žáka 2. stupně s ohledem na kognitivní funkce a jazykové schopnosti. V praktické části se budeme zabývat analýzou prací vybraných ročníků. Jde o 7. ročník, který byl vybrán z důvodu, že se jedná o ročník, kdy žáci mají možnost přestoupit na víceletá gymnázia. Chceme zjistit, jestli žáci ovládají

učivo odpovídající 7. ročníku a zda je možné, aby na základě svých znalostí a dovedností v písemném projevu měli úspěch v přijetí na víceletá gymnázia. Praktická část je završena syntetickým pohledem na zanalyzované práce napříč posuzovanými oblastmi.

Závěrem této práce se budeme snažit postihnout stav slohových prací komplexně. Budeme se snažit ukázat na převládající nedostatky, ale i přednosti prací daného ročníku. Následně budeme porovnávat výsledky analýzy prací s požadavky ŠVP, ze kterých budou získány závěry pro tuto práci.

V současné době je známo několik odborných publikací a závěrečných prací studentů zabývajících se právě problematikou analýzy písemných slohových prací. Mezi podstatnou publikaci patří Písemný a mluvený projev žáků základní školy od Miroslava Kaly a Marie Benešové. Zde se autoři zabývají jak psaným, tak mluveným projevem, a to s ohledem na sociální zařazení žáka, tedy o to do jaké sociální skupiny vzhledem ke vzdělání rodičů patří. Zaměření práce spočívá ve vysvětlení možného vlivu vzdělání rodičů na písemný a mluvený projev žáků. Autoři se při analýze prací zabývají slovní zásobou a stavbou vět. Nezabývají se však analýzou pravopisných chyb. Dodržení slohového útvaru zde není hlavní posuzující oblastí. Publikace je založena na písemných projevech žáků sepisujících práce na předem určené a jednotné téma pro všechny, a tím je popis obrazu. Tedy není zohledněno více slohových útvarů, a tím pádem posouzena komplexní znalost žáků napříč kompetencemi vycházejícími z ŠVP. Dále bychom mohli zmínit články v časopise Český jazyk a literatura, které také analyzují písemné práce žáků. První článek¹ se zabývá vyjadřováním příslovečného určení příčiny a zřetele. Autor upozorňuje na neschopnost žáků vyjádřit významy a vztahy jednotlivých větných členů. Tento článek je tedy především zaměřen na jednotlivou složku syntaxe. Druhý článek z časopisu Český jazyk a literatura² se zabývá tématem připravenosti a nepřípravenosti psaných projevů žáků 2. stupně ZŠ. Autor popisuje mnohé nedostatky vycházející z těchto prací, a také jejich příčiny. Žáci 6. ročníku dostali úkol napsat slohovou práci doma a poté i ve škole. Autor následně analyzoval stylizační, lexikální, syntaktické a kompoziční nedostatky. Jeho závěrem bylo, že práce byly vesměs stejné z hlediska nedostatků, bez ohledu na připravenost či nepřípravenost. Tento článek se ale zabýval jen nedostatky. Klady prací zde zmíněny nebyly.

¹ DVOŘÁK, Karel. Vyjadřování prostředky způsobu a zřetele ve studentských pracích. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN- pedagogické nakladatelství, 2011, roč. 61, č. 3, s. 128-130. ISSN 0009-0786.

² NOSEK, Petr. Ke kultuře připravených a nepřípravených psaných projevů žáků II. stupně ZŠ. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN- pedagogické nakladatelství, 2000, roč. 51, č. 1-2, s. 39-41. ISSN 0009-0786.

Mnohé závěrečné práce se také zabývaly analýzou slohových prací. Například bakalářská práce Dominiky Křišťůfkové z Filozofické fakulty UK na téma Písemné práce žáků 2. stupně ZŠ. Autorka se věnuje analýze prací z hlediska kompozičního, syntaktického, lexikálního a pravopisného. Samostatně nezohledňuje dodržení slohových útvarů ani se nevyjadřuje ke kladům písemných prací. Dále se vymezujeme vůči výběru ročníků. Autorka zvolila, 7., 8. a 9. ročník. My se zde budeme zabývat 7. ročníkem z důvodu jeho možnosti přestupu na víceletá gymnázia. Další závěrečnou práci zabývající se písemnými projevy žáků je práce na téma Spisovnost a nespisovnost žáků ZŠ od Bc. Simony Valčevské. Autorka zde analyzuje slohové práce 6. ročníků a zaměřuje se jen na jejich stylistickou rovinu a pravopisné nedostatky. Dále bychom zmínili práci od Jiřiny Krejzové na téma Analýza písemných slohových prací žáků 2. stupně ZŠ a víceletých gymnázií. Autorka zde porovnává nedostatky prací žáků na ZŠ a na víceletých gymnáziích. Zda je v nich viditelný rozdíl či nikoli. My se v této práci budeme zabývat pracemi žáků daného ročníku, který představují potencionální možnost vstupu na víceletá gymnázia. Analýzou slohových prací se také zabývá práce Terezy Zahradníkové, která je ale zaměřena pouze na žáky kvarty víceletých gymnázií. Jejím předmětem je stavba a textová struktura slohových prací psaných ve slohovém útvaru úvahy.

Tato práce se na rozdíl od předešlých analýz zaměřuje jak na stav znalostí žáků projevujících se v jejich písemném projevu, tak i zohledňuje jejich možné přestoupení na víceletá gymnázia vzhledem k porovnávání výsledku s kompetencemi ŠVP. Analyzuje rovinu kompoziční, gramatickou, syntaktickou, pravopisnou, lexikální a stylistickou. Neopomíná dodržení slohového útvaru ani zohlednění předností slohových prací.

Tato práce je specifická z mnoha důvodů. Především však, že jiné analýzy se zaměřují na dané ročníky, ale nezohledňují ročníky ZŠ, ze kterých je možno přestoupit na víceletá gymnázia, což zde zohledněno je. Dále také z důvodů, že jakýkoli písemný projev žáků je hodnotným empirickým materiálem pro získání informací o znalostech, ale i neznalostech žáků. Písemné slohové práce a její sestavování si vyžaduje zvládnutí a schopnost aplikace informací do praxe. V nich se ukazuje ucelenost žákova vědění o jednotlivých rovinách českého jazyka.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Metodologie bakalářské práce

V této části práce se zabýváme metodami, kterých bylo využito pro zpracování a dosažení cíle této práce.

V teoretické části je nastíněna základní terminologie, nezbytná k pochopení této práce. Vysvětlujeme zde termíny sloh, jazyk, slohová práce, slohový útvar. Na výše zmíněné pojmy je navázáno v dalších podkapitolách této části, jakými jsou Školní vzdělávací program a Psychický vývoj a stav žáka 2. stupně ZŠ. Při zpracování tohoto úseku jsme využívali odborné literatury a platných právních dokumentů MŠMT, které jsou vypsány v závěru práce.

Praktická část je založena na analýze slohových prací žáků 7. ročníku ZŠ a následné syntéze z ní vyplývajících výsledků, na které bude nahlíženo komplexně. K závěru budou výsledky komparovány s kompetencemi ŠVP. Analyzovány jsou námi vybrané roviny textů, které jsme zvolili z důvodu jejich specifčnosti poukazující na přednosti, popř. nedostatky slohových prací. Některé roviny, jakou je například fonologická, byly vynechány z důvodu složitosti a neúčelnosti její problematiky pro náš cíl práce. Zjištěné informace jsou následně vyhodnoceny. Na jejich základě se ověřují předem dané teze a jsou koncipovány závěry, a to skrze kombinace různých metod.

Nejprve budeme postupovat metodou analýzy, jejímž cílem je *poznat určitý systém a odhalit jeho fungování*.³ Slohové práce budou rozebírány za účelem zjištění jejich specifik, a to jak kladných, tak i záporných, napříč zvolenými posuzovanými oblastmi. A proto bude analytický rozbor jednotlivých rovin prací prvním krokem v našem postupu. Dalším krokem bude sjednocení daných zanalyzovaných výsledků do celku. Budeme postupovat metodou syntézy, *kteřou se rozumí sjednocení jednotlivých částí v jeden celek, přičemž jsou sledovány vzájemné podstatné souvislosti mezi jednotlivými složkami daného jevu*.⁴ Tato metoda bude uplatňována ve shrnutí celé analýzy daného ročníku. Poslední metodou, kterou zde budeme využívat je komparace, tedy srovnávání. K její aplikaci dojde v samotném závěru, kde budou komparovány výsledky analýzy s požadavky zanesenými

³ ZEMAN, Karel. *Metodika pro psaní bp a dp*. [online]. 2013. [cit.2014-05-21]. Dostupné z: <http://nf.vse.cz/wp-content/uploads/Metodika-pro-psan%C3%AD-BP-a-DP2.pdf>

⁴ ZEMAN, Karel. *Metodika pro psaní bp a dp*. [online]. 2013. [cit.2014-05-21]. Dostupné z: <http://nf.vse.cz/wp-content/uploads/Metodika-pro-psan%C3%AD-BP-a-DP2.pdf>

v ŠVP. *Srovnávání se využívá v případech, kdy je potřeba zjistit shodné nebo rozdílné stránky u dvou nebo více různých objektů.*⁵ Předpoklady naší práce jsou specifikovány jednotlivými posuzovanými body v praktické části. Domníváme se, že právě v těchto oblastech budou žáci nejvíce ve svých pracích chybovat či naopak v nich vynikat. Hypotézy jsou stanoveny právě jimi. Šetřením budou následně konkretizovány a ozřejměny (viz Závěr).

1.2 Základní terminologie

Zde se zabýváme vysvětlením základních termínů podstatných pro tuto práci - tedy termínů jazyk, sloh, slohová práce a v neposlední řadě slohový útvar.

1.2.1 Pojetí jazyka

Jazyk je jevem pro společnost podstatným díky své sdělovací funkci. Zároveň je jeho vývoj s vývojem společnosti kontinuální, jelikož nároky společnosti na jazyk a jeho funkci se vždy reflektovaly do jeho vývoje, resp. podle aktuální společenské funkce jazyka se vyvíjel tlak na něj samý. Tlak a nároky společnosti jsou sice stálé, ale jazyk má své vlastní vnitřní zákonitosti udávající jeho strukturu (jeho hlásková a mluvnická stavba a slovní zásoba), která se pouze obměňuje, nikoli mizí.

Pokud bychom měli vymezit pojem jazyka, je to *soustava výrazových prostředků lexikálních a gramatických, kterou má uživatel daného jazyka k dispozici pro vyjadřování myšlenkových obsahů a k realizaci svých komunikačních záměrů.*⁶ Jedná se o *systém znaků sloužící k výměně a vyrovnávání obsahů lidského vědomí, to jest k dorozumívání a myšlení.*⁷ Samo dorozumívání je v přirozeném jazyce interakční aktivitou, při které se něco sděluje a která také ve většině situací vyvolává další jednání. Pokud se původce projevu a adresát při užívání jazyka či porozumění projevu jazykově ztotožňují, je splněn předpoklad vzájemného dorozumění. Důležitou podmínkou je jednotlivcovo přizpůsobení se danému jazykovému společenství. Pokud se chce jednatel dorozumět s ostatními

⁵ ZEMAN, Karel. *Metodika pro psaní bp a dp..* [online]. 2013. [cit.2014-05-21]. Dostupné z: <http://nf.vse.cz/wp-content/uploads/Metodika-pro-psan%C3%AD-BP-a-DP2.pdf>

⁶ GREPL, Miroslav, KARLÍK, Petr. *Skladba spisovné češtiny*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. s. 17.

⁷ ČECHOVÁ, Marie, CHLOUPEK Jan, KRČMOVÁ, Marie, MINÁŘOVÁ, Eva. *Stylistika současné češtiny*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-21-8, s. 7.

jedinci, nesmí se jeho jazyk diferencovat od jazyka ostatních v daném jazykovém společenství. (Bečka, 8).

Jazyk je nástrojem sdělování, což je jeho základní funkcí. Jak písemné, tak ústní sdělení jsou objektivními skutečnostmi, které lze analyzovat, selektovat a posuzovat je. Právě pomocí jazykových prostředků sdělujeme své myšlenky a obsah svého vědomí. V tomto případě je viditelná další funkce jazyka, který je také i nástrojem myšlení. *Jazykovými prostředky nejen své myšlenky sdělujeme, nýbrž je ve své mysli také tvoříme. Je těsný vztah mezi myšlením a jazykem jako nástrojem myšlení a mezi jazykem jako nástrojem myšlení a jazykem jako nástrojem sdělování*⁸.

Jazyk je užíván v určitých jazykových situacích, dle kterých jsou voleny jazykové prostředky, jejich užití a funkce, a to vše za výsledkem dorozumění.

1.2.2 Pojetí slohu

Pokud je našim cílem dorozumět se, něco sdělit, cíleně vybíráme jazykové prostředky, které pak následně organizujeme. Celý tento proces odpovídá komunikačnímu záměru autora. Právě sloh je chápán jako *způsob cílevědomého výběru a uspořádání jazykových prostředků, který se uplatňuje při genezi textu; v hotovém komunikátu se pak projevuje jako princip organizace jazykových jednotek, který z částí a jednotlivostí tvoří jednotu vyhovující komunikačnímu záměru autora*.⁹

Podstatu jazykového slohu vymezuje několik faktorů. (Bečka, 7). Prvním je faktor jazykový, který vymezuje nosné těžiště slohu v podobě souhrnu jazykových prostředků, resp. v podobě struktury jazyka. Druhým faktorem je faktor řečový, vymezující usměrnění možností slohu skrze formy aktuálního užití jazykových prostředků. Dalším je faktor společenský nesoucí v sobě již zmíněnou propracovanost prostředků jazyka a jejich užití, které je diferencováno na základě potřeb společenského života. Dalším velmi důležitým faktorem je individuálnost jazykového sdělování autora. Tento faktor v sobě nese jak jeho individuální schopnosti, tak i sdělné záměry. Poslední faktor je stylistický, který udává kvalitu projevu.

Není pochyb o tom, že sloh a jazyk jsou dvě propojené složky, které si jsou vzájemně nápomocné.

⁸ BEČKA, Josef, Václav. *Česká stylistika*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0020-8, s. 8.

⁹ ČECHOVÁ, Marie, CHLOUPEK Jan, KRČMOVÁ, Marie, MINÁŘOVÁ, Eva. *Stylistika současné češtiny*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-21-8, s. 9.

1.2.3 Vztah jazykové a slohové složky a jeho vliv na slohové vyučování

Již v minulosti se vedly diskuze týkající se tohoto vztahu. Někteří lingvisté obě složky neodlišovaly jako například V. D. Bída a V. Franěk na konci 19. století. Ve slohových cvičeních byla zakomponována i cvičení mluvnická. Někteří je zase od sebe násilně izolovali, což zcela nerespektovalo potřeby vyjadřování. Tento postoj se odvíjel od názorů M. Schiessla, jež nechtěl propojit výuku mluvnickou a slohovou. Další názory protěžovaly buď nadřazenost mluvnice nad slohem či opačně.

Řešení tohoto vztahu je ve vymezení cílů jazykového a slohového vyučování. Cílem je jazyková správnost a slohová vytržbenost s důrazem na obsah a záměr projevu, na adresáta a na mnohé další komunikační činitele. Jak složka jazyková, tak i slohová se podílejí na dosažení zmíněného cíle. V jazykové výuce se tomu děje skrze poznání struktury jazyka a ve výuce slohové skrze pěstování psaného projevu jako souvislého textu reprezentujícího danou funkci. *Jde o dialektický vztah obou vyučovacích disciplín, o vzájemné příčinné a komplementární souvislosti.*¹⁰ Podstatné je zmínit požadavek o sice vzájemné integritě obou složek, ale také o jejich vzájemné nezaměnitelnosti.

Je zřejmé, že takto fungující vztah není možné nikterak oddělovat. Jeho vliv na slohové vyučování je více než zřejmý. Díky němu se žáci učí vypěstovat schopnost vytvářet kultivovaný jazykový projev příznačný funkci i komunikační situaci, a tedy pohlížet na sdělení komplexněji. Tuto komplexnost vystihuje ve své definici slohu Josef V. Bečka: *sloh jazykového projevu je způsob jazykového sdělení výběrem prostředků stylizačních a volbou postupů kompozičních.*¹¹ Zda žáci plně ovládají obě složky jednoznačně, prokazují právě kontrolní slohové práce.

1.2.4 Specifika slohových prací

Slohové práce slouží jako hodnotný materiál k posouzení znalostí a dovedností, resp. neznalostí, a také jejich aplikace v praxi. Kontrolním slohovým pracím by měly předcházet slohové práce cvičné, ve kterých si žáci procvičují, rekapitulují probrané učivo a stále si osvojují nové poznatky a aplikují své dosavadní zkušenosti.

¹⁰ ČECHOVÁ, Marie. *Vyučování slohu : Úvod do teorie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. s. 70.

¹¹ BEČKA, Josef, Václav. *Česká stylistika*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0020-8, s. 20.

Specifikem slohové práce je její zadávání po probrání jistého tematického celku, což slouží k ucelení vědomostí a jejich procvičení. *Kontrolní slohovou práci chápeme jako ukončení, završení určité etapy slohové výchovy.*¹² Témata nabízená učitelem by měla být žákům / studentům blízká, avšak ještě jimi nezpracovávaná. Tento aspekt je dalším podstatným rysem slohových prací. Pokud tedy učitel zadá žákům témata jim blízká, zamezí se problému neschopnosti žáků jakkoliv ho rozvinout, a tedy se více mohou soustředit na zvládnutí stylu, kompozice i obsahu. Významným specifikem je také výchovný ráz slohové práce. *Zkouška psychologicky a pedagogicky chápaná může být výchovným prostředkem vedoucím žáka k překonávání překážek, prostředkem cvičení vůle, odvahy a jiných psychických vlastností.*¹³

Kontrolní cíl, který spojuje všechny slohové práce, se skládá z mnoha složek, vysvětlujících jejich specifika. (Čechová, 163). Složka informativní dává učiteli zprávy o stavu vyjadřování žáků, o schopnostech a dovednostech využívat nové poznatky. Zároveň slouží učiteli jako sebereflexe v tom, jak úspěšná byla jeho práce, výklad. Na tento sebereflexivní aspekt navazuje složka druhá, regulativní, díky které učitel pozná, v jak moc velké míře, zda vůbec, má změnit svůj vyučovací postup. Dvě další složky, diagnostická a prognostická spolu úzce souvisejí. Diagnostická složka reflektuje zájmy a názory žáků. Složka prognostická pomáhá učiteli vytvářet názor na další vývoj a celkovou prognózu žáka, tedy dává důraz na individuální předpoklady žáka. Poslední důležitou složkou je stimulace, tedy povzbuzení žáka k výkonu stále lepšímu než doposud.

Na aspekt stimulace, ale také i motivace navazuje stále ještě uznávané specifikum slohové práce, v této době velmi diskutované, a to její klasifikace. Slohové práce jsou stále ještě klasifikovány, ale i kdyby od jejich hodnocení bylo upuštěno, převládá názor v zanechání alespoň hodnocení slovního, které by sloužilo k výše zmíněné stimulaci výkonu a také motivaci. Stále ale převládající klasifikace prací v sobě nese podstatu srovnávání výkonů žáků ve třídě. Pro srovnání výkonu žáků, musí být stanoven systém kritérií.

¹² ČECHOVÁ, Marie. *Vyučování slohu : Úvod do teorie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. s. 163.

¹³ ČECHOVÁ, Marie. *Vyučování slohu : Úvod do teorie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. s. 162.

1.2.5 Kritéria hodnocení slohových prací

Hodnotit slohové práce má učitel komplexně, ale přesto nesmí opominout analyzovat jednotlivé složky práce. Slohová práce je svoji podstatou syntetická, ale k dosažení objektivního hodnocení je nutný analytický postup. Učitel posuzuje stránku tematicko-obsahovou, slohovou a jazykovou. *Hodnocení má odrážet adekvátnost zvoleného způsobu zpracování a tematicko-obsahové stránky.*¹⁴ To je hlavním hodnotícím kritériem.

Pokud se zaměříme na jednotlivé stránky hodnocení, do tematicko-obsahové stránky patří posouzení korespondence obsahu práce s jejím tématem, výběr motivů, ale také sdělené myšlenky, postoje, názory, pocity reflektující stav a úroveň myšlení a dalších psychických faktorů, jako je citění či volní stránka žáka. (Čechová, 190-193). Mnohými učiteli je posuzování psychických složek ovlivňujících práci vytěšňováno s důvodem, že jde o složky nespádající do výuky českého jazyka, a tedy je tato výuka následně neovlivňuje. Nesmíme ale opomenout, že *v hodnocení učitele (může to být forma poznámky pod textem) se obrazí celková myšlenkově obsahová úroveň žáka tak, jak se v práci projevila, a jeho vztah ke společenským hodnotám.*¹⁵ Do stylové stránky pak spadá posouzení soudržnosti textu, výstižnosti, srozumitelnosti, vhodnosti a přiměřenosti slohových činitelů. V případě, že se posuzuje stránka jazyková, zaměřuje se učitel na lexikální, gramatické a pravopisné nedostatky, ale i přednosti. Posuzuje se, v jaké míře a jakým způsobem byla porušena sdělnost textu a charakter spisovného projevu. Především dodržování kodifikace spisovné češtiny je důležitým kritériem hodnocení.

Všechna tato kritéria hodnocení se pak odrážejí do komplexní známky, udělené za celou slohovou práci. Nezbytné je však přizpůsobení zásad hodnocení věku žáků. Po analytickém čtení a opravování dochází učitel k syntetickému pohledu na práci, kdy se přihlíží k celkovému zpracování a zvládnutí probraných jevů. Komplexnost slohové práce je tedy nevyvratitelným faktem.

¹⁴ ČECHOVÁ, Marie. *Vyučování slohu : Úvod do teorie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. s. 192.

¹⁵ ČECHOVÁ, Marie. *Vyučování slohu : Úvod do teorie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. s. 191.

1.2.6 Slohové útvary

V souvislosti s tímto termínem je nutné vysvětlit pojmy s ním související. Každá jazyková komunikace má svůj sdělný úkol v projevu. Takovouto jazykovou komunikaci nazýváme funkčním stylem. *Funkční styl je funkcí jazykového projevu (parole) a je určen konkrétním cílem každého jazykového projevu.*¹⁶ Každý jazykový projev činíme určitým způsobem, abychom dosáhli daného cíle. Tento způsob jazykového sdělování se nazývá slohový postup. Slohové postupy mající stejné pojetí tématu, nazýváme zevšeobecnujícím termínem slohový druh. Existují tyto druhy slohu: informativní, vyprávěcí, popisný, pojednávací a úvahový. (Bečka, 35). Volba výrazových prostředků, stylizace vět a výběr jejich druhu a typu jsou jevy diferencující jednotlivé slohové druhy.

Řazení slohového postupu do slohového druhu závisí na odlišenosti tematických úseků v textu. Pokud je slohový postup pouze nepokračující a více nespecifikovanou a nerozvitou pasáží, nezapadá jasně ani k jednomu slovnímu druhu. Pokud jsou ale tematické úseky jednotlivě odlišené, je možno slohový postup zařadit do jistého slovního druhu jako jeho stylistické provedení. Slohové útvary jsou typické tím, že jsou v nich tematické úseky uzavřeny či tvoří poměrně ukončený úsek. V tomto případě pak záleží na členitosti, resp. nečlenitosti projevu. *Slohové útvary chápeme jako ustálené uzavřené formy vzniklé zobecněním vlastností velkého množství projevů stejného charakteru ovlivňovaného řadou činitelů, především cílem projevu, záměrem autora, tematickými a situačními činiteli i formou projevu.*¹⁷

Každý slohový útvar je pojmenován. Známe šest slohových útvarů: informace, vypravování, dějový a statický popis, pojednání a úvahu. (Bečka, 36) V praxi se však žádný z nich nevyskytuje ve zcela čisté formě. Často dochází k mísení či kombinaci jednotlivých slohových útvarů vzhledem k tématu, záměru jazykového projevu či k dané situaci. *Slohové postupy a druhy, popř. slohové útvary náleží buď výhradně, nebo převážně do oblasti jednoho funkčního stylu, nebo jsou dále diferencovány příslušností do několika stylů (popis informativní, umělecký, odborný, úvaha publicistická, odborná, umělecká).*¹⁸

Žáci na základní škole se s jednotlivými slohovými útvary seznamují v průběhu daných ročníků. Slohové útvary pak prezentují typ dané slohové práce. Mezi nejčastější

¹⁶ ČECHOVÁ, Marie. *Vyučování slohu : Úvod do teorie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. s. 75.

¹⁷ ČECHOVÁ, Marie. *Vyučování slohu : Úvod do teorie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. s. 80.

¹⁸ BEČKA, Josef, Václav. *Česká stylistika*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0020-8, s. 36.

slohové útvary psané v hodinách slohu jsou charakteristika, popis, vypravování a v pozdějších ročnících i úvaha.

Vzhledem k vybraným slohovým pracím, které budu analyzovat, se zaměřím jen na ty slohové útvary, které jsou v pracích zpracovány. Jedná se o vypravování a druh popisného slohového útvaru, dějový popis.

a) Vypravování

Hlavním úkolem vypravování je jazykově popsat neopakovatelnou, jedinečnou událost v celém jejím rozsahu s ohledem na děj, který je popsán živě a názorně. Vystihuje se jistá skutečnost v ději s jejími vnitřními vztahy. Dějem rozumíme sled mnohých situací, událostí, které na sebe lineárně navazují a celkově vytvářejí celek, který je spjat jak vnějšně (časem), tak vnitřně (příčinnými událostmi, které spolu souvisejí). (Bečka, 300).

Obsahuje mnoho specifických rysů, díky kterým je zcela odlišitelné od jiných slohových útvarů. Prvním specifickým rysem je jedinečnost. Jedná se o vyprávění události, která ve svých detailech proběhla jen jednou, včetně podnětů k ní a následku z ní vycházejících. Mnohdy je posluchači či čtenáři jen jako jednou uskutečněná podána, a tedy se mu skutečně jeví jako jedinečná. Další specifický rys činí vystihnutí události v jejím průběhu. Nejde jen o povrchní zmínění, že se situace stala, ale jde i o zmínění vnitřního sepětí jednotlivých dějových sledů v ní. Proto se sdělují i jevy, které na událost měly vliv.

Příběh může být vypravován buď z pozice svědka, pozorovatele, s jistou absencí subjektivity, anebo z pozice přímého účastníka. (Bečka, 301). První pozice je pak více objektivní. Vypravěč ale může do vypravování příběhu vložit své postřehy na dané téma, které jsou zase prvkem subjektivním. V druhé pozici vypravování jde o zachycení události z pohledu účastníka, který může ve svém popisu zmiňovat i své osobní myšlenky v průběhu dané situace. Spojujícím činitelem obou těchto pozic, resp. způsobů vypravování a dle toho volených jazykových prostředků, je funkce vypravování, která má cílit ke vzbuzení posluchačova zájmu a k napětí. Často je této funkce dosaženo kompozicí typickou pro tento slohový útvar.

Kompozice vypravování je zpravidla tvořena čtyřmi částmi: úvodem, zápletkou, vyvrcholením a rozuzlením. Žádný z těchto komponentů by neměl být vynechán z důvodu zachování posloupnosti a logického sledu událostí. Je ale nutné brát v pozici pedagoga ohled na osnovy a žákův vývoj, jelikož nejprve žáci sestavují kompozici na základě tří

částí, a to úvodu, stati a závěru. Až v pozdějších ročnících se uchylují k již zmíněným syžetovým ztvárněním kompozice.

Stylizace vypravování je zaměřena obzvlášť na výběr jazykových prostředků zdůrazňujících děj. Často jsou užívána v textu slovesa a krátké věty vedoucí k jeho dynamičnosti. Dlouhé věty jsou spíše záležitostí úvahového a popisného slohového útvaru z důvodu jejich vlivu na snížení dynamičnosti a zvýšení statickosti vyprávění. (Hubáček, 154).

Vypravování patří k prvnímu slohovému útvaru, se kterým se žáci na základních školách seznamují. Často však největší problém činí pojetí děje, který je pro něj tak směřodatný. Žáci ho mnohdy často zaměňují se stavem. Je nutné ozřejmit tyto dva výrazy, což je úkolem pedagoga.

Nejčastěji se vypravují příběhy, události žákům blízké. Například vypravování zážitků z prázdnin, Vánoc, oslav narozenin. Mnohdy jsou také užívána témata abstraktnějšího rázu. Například vypravování fiktivního pohádkového příběhu a mnohé další. Z praxe je zřejmé, že zpracování konkrétních témat dělá žákům menší potíže než zpracování témat abstraktních. Tato problematika souvisí s kognitivním vývojem a současným psychickým stavem žáka.

b) Popis

Hlavním úkolem popisu je podat výčet znaků a vlastností daného objektu. Pod pojmem objekt chápeme osoby, zvířata, věci, lidské výtvořiny, děje atd. za předpokladu, že jsou zpracovatelné smyslovou percepcí, hlavně pozorováním. Každý z nich má své znaky a vlastnosti, které jsou konkrétní a které jsou pro daný objekt specifické. Díky jim pak daný objekt dokážeme odlišit od objektů ostatních. Právě konkrétnost je specifickým rysem tohoto slohového útvaru.

Vyjádřením znaků a vlastností objektů postihujeme jevy vyskytující se vedle sebe, jejichž přirozenou podobou je obraz. Při jazykovém vyjádření takového obrazu je nutné užít za sebou jdoucí znaky a vlastnosti, které se díky tomuto způsobu dostanou do linie, ze které vzniká výčet typických znaků a vlastností objektu. V jazykovém projevu se tento projev reflektuje do vět se společným východiskem, kterým je právě objekt popisu. Věty jsou pak soudržné, nikoli kontrastující.

*Předpokladem popisu je schopnost pozorovat systematicky nějaký jev, děj nebo předmět a dovednost pořádat prvky pozorované skutečnosti do určitého systému.*¹⁹ Pokud jsou tyto předpoklady splněny, může být splněna i hlavní funkce popisu. Tedy odlišení objektu od jiných objektů, a také představení si popisované skutečnosti na co nejvyšší úrovni.

Existují různé druhy popisu závislé na jeho určení a způsobu jeho zpracování- popis prostý, odborný, subjektivní a umělecké líčení. (Bečka, 315). Tyto jednotlivé druhy popisu jsou dále odlišeny na základě jejich specifik. Charakteristika má na rozdíl od klasického popisu zvláštní ráz, jelikož zachycuje vnitřní vlastnosti. Právě tyto vlastnosti ale nelze vnímat bezprostředním způsobem, a tak je dedukujeme z vnějších projevů, například z chování a zvyků. Umělecké líčení je zase na rozdíl od klasického popisu vysoce subjektivní a individuální. Autor v něm nepopisuje skutečnost takovou jaká je, ale tak, jak na něj působí. Častým cílem uměleckého líčení je vyvolat stejný dojem, který má autor z jisté skutečnosti, i u čtenáře. Vše vede k estetickému účinku. Vhodnými prostředky k jeho dosažení jsou oslabení děje, který je nahrazen výčtovou dynamikou či naopak zesílením dynamiky děje za účelem zpestření skutečnosti. (Bečka, 326). S cílem uměleckého líčení dosáhnouti estetického účinku, souvisí i volba výrazových prostředků. Užívá se básnických prostředků jakými jsou metafory, přirovnání. Není to však vždy podmínkou, jelikož právě líčení je typem popisného slohového útvaru, který je variabilní, co se týče výběru jazykových prostředků, ale i kompoziční výstavby. *Je to prostředek velmi tvárný, od popisu objektů s bohatým a výstižným výběrem názorných konkrét k užití metaforickému, od názorných adjektiv k adjektivům náladově ladícím, od statického výrazu k výrazu dynamizovanému a silně dynamickému.*²⁰

Popisy mohou být také děleny na statické a dynamické, tj. dějové. Statické popisy jsou rozličně dynamizovány, ale vzhledem k objektu popisu jim odpovídá statičnost. Dynamický, dějový popis je odlišný jak od popisu statického, tak i například od vyprávění, se kterým se může zdát, že má jisté společné rysy, ale není tomu tak. Dějový popis sice popisuje dějové sledy jako vyprávění, ale takové, které nejsou jedinečné či nejsou spjaty svojí příčinou.

¹⁹ HUBÁČEK, Josef. *Vyučování slohu na vyšším stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973. s. 157.

²⁰ BEČKA, Josef, Václav. *Česká stylistika*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0020-8, s. 330.

Dějový popis zachycuje děje pravidelně probíhající dle jistých zákonitostí a děje, které jsou jedinečné, ale bez vnitřního vztahu či také může zachycovat děje jedinečné, ale bez vnitřní sepnutosti. (Bečka, 336). Dějový popis zachycující pravidelně probíhající děje zajímá většinou odborné pracovníky z důvodu vysvětlování příčin a následků daného průběhu. Ve slohových pracích je nejčastěji tento druh dějového popisu volen jako popis pracovního postupu. Druhý typ dějového popisu je vystaven dle vnějšího časového rámce a postupnosti dějových složek. *Mají-li aspoň vnější časový rámec a je-li postupnost dějových složek zřejmá, vytváří jejich popis linii postupnou, ale bez pevnější vnitřní soudržnosti.*²¹ Ve slohových pracích těmto specifickým odpovídá popis výletu, návštěvy města. Občas ale není vnější časový rámec výrazný a časová postupnost dějů jím není tak ovlivněna. Sled dějových prvků je nahodilý. Místo časového rámce, který je upozaděn, vyniká rámec místní. Zde je často využíváno linie výčtové, přesněji popisné či řetězové.

U kompozice popisu je nutné dbát na jistý postup skládání obsahových prvků. Často záleží na kvantitě popisovaných objektů. Je velmi nutné, sestavit si kritéria uspořádání znaků a vlastností (např. od nejdůležitějších k téměř nepodstatným). Tomu napomáhá sestavení osnovy, které utříbí posloupnost znaků daných objektů. Je typické, že u popisu nebývá zvláštní úvod ani závěr. Mnohdy je úvod obsažen v první větě vyznačující nadřazený pojem pojmům podřazeným (např.: Basa je hudební nástroj.) V závěru se zmíní například význam či vztah autora k objektu. Není to však pravidlem.

Stylizace popisu se zaměřuje převážně na schopnost žáka synonymně se vyjadřovat, jelikož popis je typický vysokým počtem opakujících se slov, obzvlášť podstatných jmen, zájmen a sloves. Tento fakt plyne z již zmíněného stejného východiska vět, kterým je objekt, popř. objekty. Objekt by měl být popsán co nejvyšším počtem výstižných sloves a podstatných jmen. Často se užívá přirovnání, hlavně v popisu osob a krajiny. Nežádoucí jsou obecné termíny, které upozadují specifičnost daného objektu.

Prostý popis je často volen při slohové výuce na základních školách. Postupně se žáci cvičí i v popisech dalších. V hodinách slohu se nejčastěji volí popis objektu a popis děje (například pracovního postupu). Ve vyšších ročnících je uplatňován i popis odborný. Samozřejmě vše vychází z předpokladu blízkosti témat žákům.

²¹ BEČKA, Josef, Václav. *Česká stylistika*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0020-8, s. 339.

1.3 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program představuje kurikulární²² dokument vytvářený na školní úrovni. Úrovně vytváření kurikulárních dokumentů jsou celkem dvě, státní a školní. Státní úroveň reprezentují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. Společně se školním vzdělávacím programem patří k veřejným dokumentům přístupným pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.

Národní programy vzdělávání definují podstatu vzdělávání jako celku. Rámcové vzdělávací programy definují jednotlivé rámce vzdělávání napříč všemi úrovněmi – předškolním, základním a středním vzdělávání. Školní vzdělávací programy vymezují postup vzdělávání na jednotlivých školách. Školy mají vypracovaný svůj školní vzdělávací program podle zásad rámcových vzdělávacích programů. Školní vzdělávací program obsahuje veškeré informace o dané škole. Přiblížíme si školní vzdělávací program ZŠ Libčická, odkud jsem získala materiály pro analýzu.

Jeho název je "Společně za lepší školu". Zaměřuje se *na prevenci negativních jevů prostřednictvím „peer programů“, na výchovu v duchu zdravého životního stylu v hodinách rodinné výchovy, na přípravu žáků pro jejich produktivní sociální a občanské role ve společnosti v hodinách občanské výchovy, na výuku cizích jazyků (AJ,NJ), na využívání výpočetní techniky ve vyučovacích předmětech již od 1. st. základní školy a na rozvoj tělesného zdraví.*²³

Jednotlivé osnovy pro dané ročníky v něm nejsou zmíněny, jelikož škola vychází z rámcového vzdělávacího programu MŠMT a jím navržených osnov. Zde se nebudeme zabývat jednou ze tří částí předmětu Český jazyk a literatura, a tou je Literární výchova. Není směrodatným bodem pro posuzování našich slohových prací, jelikož ty budou rozebírány na základě zvládnutí učiva jazykové a komunikační a slohové výchovy.

²² Kurikulum je vzdělávací program, plán nebo projekt výchovně-vzdělávacího působení (vytyčení směru, délky a cíle). [online]. 2005-2012. [cit.2014-05-23]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=2841>

²³ ZŠ LIBČICKÁ. ŠVP. [online]. 2012. [cit.2014-05-20]. Dostupné z: http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.zslibcicka.cz%2Fdokumenty%2Fvyrocní-zprava2011-2012.doc&ei=_RZ7U9j8F-Sc0QX374CYDA&usq=AFQjCNF4kYXaw_2ppSGD8F1CVzqCi-Ge1A&bvm=bv.67229260,d.d2k

1.3.1 Osnovy- 7. ročník

a) Komunikační a slohová výchova

V této části předmětu Český jazyka literatura se žák učí kritickému čtení a myšlení. Klade si otázky na základě jeho percepce textu. Přistupuje k textu značně kriticky s ohledem na vědomosti o komunikačních záměrech autora. Dále rozlišuje fakta a názory samotného autora. Napiše gramaticky a kompozičně korektně komunikáty podle zadání pedagoga.

Je schopen napsat slohový útvar vypravování, popisu děje, popisu pracovního postupu a charakteristiky osoby. Vše s využitím odborné literatury a dosud získaných vědomostí.

b) Jazyková výchova

Žák umí zdůvodnit rozdíl mezi národním a mateřským jazykem. Zná útvary národního jazyka, a tedy je dokáže rozpoznat a pracovat s nimi. Dále je schopen selekce jednotlivých evropských jazyků do daných skupin.

Má znalosti o neohebných slovních druzích i o jejich složitostech. Dokáže skloňovat složitější zájmena a číslovky, stupňovat příslovce a odlišit druhy předložek a spojek. Určuje slovesný vid a v neposlední řadě rozlišuje příslovečnou spřežku.

Dokáže rozlišit větu hlavní a vedlejší. Uplatňuje své poznatky s tím, že dokáže vyjádřit vedlejší větu větným členem a naopak. Dále odlišuje jednotlivé rozvíjející větné členy.

Učí se zdokonalit v pravopise lexikálním a syntaktickém. Píše správně velká písmena a hláskové skupiny se znělostní podobou. Dále ovládá psaní čárky v souvětí podřadném.

1.4 Psychický vývoj a stav žáka 2. stupně ZŠ

1.4.1 Myšlení a další kognitivní funkce

Typickým znakem pro období rané adolescence (též nazýváno pubescence), vymezeného 11. až 15. rokem, je schopnost abstraktního myšlení, jehož předmětem zájmu je cokoli, nejen konkrétní věc či situace. Dochází tudíž k postupnému uvolňování z konkrétní reality. (Vágnerová, 332). Dokládá to fakt, že na rozdíl od prepubertálních dětí, kteří vnímají a přemýšlejí pouze konkrétně, vzhledem k dané realitě, raní adolescenti uvažují hypoteticky. Přemýšlejí o více možnostech, i o těch málo pravděpodobných či neexistujících. Typické je přemýšlení o sobě samém, o tom, kým jsem a kým bych mohl být. Avšak hypotetické myšlení v tomto období ještě není na dobré úrovni, jelikož pubescenti nedokážou přesněji odlišit reálně existující a jen případné možnosti. (Vágnerová, 334). Dokonce ještě neregistrují různou míru pravděpodobnosti. Všechny možnosti pro ně mají stejné hodnoty.

Jsou schopni systematického uvažování. S informacemi nakládají jiným způsobem než v předešlém vývojovém období, ve kterém nedokázali informace vylučovat a třídit a spokojili se s jakýmkoli řešením, které bylo alespoň trochu přijatelné. Pubescenti ale berou v úvahu více možností, uvažují o vícero řešeních daných situací. Kombinují informace, srovnávají je. Mají velmi pružné myšlení, ve kterém jsou schopni chápat skutečnost i opačně. Tento způsob uvažování se projevuje i na školních výkonech, např. v úspěšném řešení slovních úloh.

Formální logické operace lze označit za hypoteticko-deduktivní myšlení. *Jde o přesah poznávání do oblasti, kterou nelze přímo pozorovat, a na úroveň přesahující vlastní, obvykle dílčí zkušenosti.*²⁴ Deduktivní myšlení je prokázáno na schopnosti aplikace obecných pravidel. Dokážou pracovat s obecnými zákonitostmi tak, že z nich vydedukují logické závěry, o nichž ale nadále uvažují. Induktivní uvažování se rozvíjí v abstraktním měřítku. Pubescenti jsou schopni zobecňovat, vymyslet nadřazený pojem pojmům podřazeným, které jsou zcela abstraktní.

S vývoje myšlení v tomto období je také spojena změna vztahu k pojetí času. Díky hypotetickému myšlení pubescentů dochází k přenosu jejich pozornosti spíše na budoucnost spojenou s otázkami po ní. Otázky po událostech, které by mohly nastat jsou dosti typické. Minulostí se zabývají stále, i když k ní přistupují zcela jinak než

²⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I : Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8, s. 333.

v předcházejících vývojových obdobích. Nyní se ptají na důvody vzniku dané situace a na možnosti, jak by se jí dalo hypoteticky předejít.

Tento způsob myšlení má ale i negativní dopad v podobě vzrůstajícího pocitu nejistoty. *Nový způsob uvažování se stává zdrojem nejistoty. Z tohoto pohledu není nic jednoznačně dáno, všechno může být i jinak.*²⁵ Proto bývají často pubescenti popudlivý a přecitlivělí.

Ohledně paměti se v tomto období stává velmi důležitým aspektem rozvoj metapaměti. Pubescenti si dobře uvědomují své paměťové schopnosti a dle toho volí účelné strategie jejího užívání a učení se. Často si vytvářejí mnemotechnické pomůcky či se zaměřují na obtížnější věci v učivu, tedy užívají elaborace. Vše je zapříčiněno výbornou schopností selekce, resp. třídění. Těchto způsobů je užito i pro jejich pozornost, resp. pro její lepší udržení.

1.4.2 Řeč a jazyk

Jazykové kompetence pubescentů jsou na dobré úrovni. Znájí strukturu jazyka, umí ho správně využívat dle daných situací či jejich komunikačních záměrů. Slovní zásoba je obohacena o specifické a odborné pojmy. Umí s jazykem pracovat komplexně, a tak k němu přistupují kriticky. Rozlišují mnohé výpovědi, komunikační záměry autora a také sami užívají komunikačních funkcí za dosažením záměru jich samých. Typické je osvojování si slov či slovních spojení slangových typických pro danou vrstevnickou skupinu. Slova jsou chápána vzhledem k jejich významu, a proto jsou pubescenti schopni dobře rozlišit jejich nadřazenost a podřazenost či definovat ve vztahu k ostatním slovům. Ve výsledku jsou schopni analogického vyjadřování.

Jelikož se jejich znalost gramatických pravidel stává explicitní (uvědomělá), jsou pubescenti schopni je správně aplikovat, výsledkem jsou pak srozumitelná vyjádření, která mají logický základ.

V návaznosti na vývoj kognitivních funkcí, hlavně myšlení, dochází v jejich vyjadřování k odpoutání se od konkrétních kontextů. *Je to jazyk, který nemůže využívat konkrétní kontext, protože aktuálně žádný nemá. ve školním věku si děti rozvíjejí jazykové*

²⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I : Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8, s. 336.

*kompetence v přesahu aktuální reality.*²⁶ Dalším důsledkem vývoje myšlení, který působí i na jazyk, je schopnost o myšlení přemýšlet. Například změna slovosledu může změnit význam celé věty, a právě s těmito informacemi již pubescenti pracují a dle nich jazyk užívají.

²⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I : Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8, s. 261.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Popis zkoumaného materiálu

V praktické části práce se budeme zabývat analýzou slohových prací žáků 7. tříd. K dispozici jsme měli 47 prací. Práce byly psány v různých obdobích, a to ve školním roce 2008/2009 a 2011/2012, a ve dvou slohových útvarech, vypravování a popis děje. Ve slohovém útvaru vypravování bylo psáno 21 slohových prací ve školním roce 2008/2009. Jednu práci jsme museli před naší analýzou vyřadit, jelikož byla psána cizincem, jehož výkon nebylo možné měřit s výkony česky mluvících žáků. Proto bylo analyzováno jen 20 prací. Ve slohovém útvaru popis děje nám bylo poskytnuto 27 prací, psaných ve školním roce 2011/2012. U všech textů šlo o kontrolní slohové práce, jimž předcházela systematický výklad o daném slohovém útvaru.

Slohové práce byly již pedagogem ohodnoceny. Tento fakt nás ale nevedl k předurčeným závěrům o pracích samotných. Přistupovali jsme k nim objektivně, bez přihlídnutí k jejich hodnocení. Mnohdy jsme vyhledali chyby, které ani opraveny nebyly. Zřejmě byly pedagogem přehlédnuty. Někde jsme naopak zjistili, že i když měl žák v práci mnoho pravopisných chyb, celkové stylistické pojetí však bylo vyhovující, ba dokonce na velmi dobré úrovni.

Celkem analyzujeme 47 prací ze 7. ročníku a porovnáваме jejich výsledky s kompetencemi ŠVP v RVP.

2.2 Postup zkoumání

Při analýze slohových prací budeme postupovat napříč pěti posuzovanými oblastmi, a to kompozicí, pravopisem, stylizací vět, lexikem a dodržením slohového útvaru. Na konci analýzy jednotlivých ročníků zkonstatujeme hlavní přednosti, ale i nedostatky v těchto pracích.

U kompozice se nejdříve zaměříme na sestavení osnovy, vhodnost formulací v ní samé, její promyšlenost a následně na případné členění na odstavce a jim odpovídajícím bodům osnovy. Zohledníme i dodržení zadaného tématu.

U pravopisu bude naše zkoumání zaměřeno především na interpunkci, diakritiku a časté gramatické chyby v psaní slov. Přihlédneme i ke gramatickým nedostatkům, ale i přednostem vedoucím následně k chybným či naopak správným stylizacím slov a vět.

U analýzy stylizace vět se zaměříme na jejich počet, samotnou stylizaci, větná schémata, slovosled a následné klady a zápory ze stylizace vět a větných spojení vyplývajících.

V rozboru lexika stojí v popředí našeho zájmu adekvátnost výrazových prostředků, jejich užití ve správném významu, a dále užívání daných vrstev jazyka. Opominuty nebudou ani případné nedostatky, jakými jsou například nadbytečné výrazové prostředky.

V poslední analyzované části se budeme zabývat dodržením základních kompozičních a stylizačních pravidel plynoucích z daných slohových útvarů. Podíváme se na to, jak jsou tato pravidla zpracována a zda nedělají žákům problémy či je naopak ovládají.

2.3 Analýza slohových prací žáků 7. třídy

Práce v tomto ročníku jsou sepsány ve slohových útvarech vypravování a dějový popis. U vypravování mají žáci sdělit své životní zkušenosti pod tématem *A co se jednou nestalo*. Dějový popis zase zachycuje, co prožili na Štědrý den, resp. jeho téma zní *Jak jsem prožil Štědrý den*.

2.3.1 Kompozice

a) Osnova

V obou slohových útvarech byla osnova zpracována. Ze 47 prací ji neměli pouze dva žáci, u kterých se domníváme, že neovládají konstruktivní zpracování textu a jemu odpovídající osnovu. Zřejmě ji nenapsali záměrně či na ni zapomněli. Zajímavým zjištěním však bylo, že práce psané ve slohovém útvaru vypravování sice osnovu napsanou měli, ale nebyla však strukturována na tři základní body, a to úvod, stat' a závěr. Zřejmě k tomu žáci nebyli učitelem nuceni, a tak postačila strohá formulace jednotlivých bodů bez důrazu na úvodní, středové a závěrečné rozdělení. Dalším důvodem mohla být neznalost jiného zpracování osnovy.

Pokud se zaměříme na formulaci jednotlivých bodů osnovy, více jak polovina prací je formulovala zdařile a vhodně, ale ve zbylých 16ti pracích docházelo ke zněním chybným. Často se vyskytovaly chyby vycházející z neobratnosti formulovat věty či slovní spojení (*odjezd do štedrodenní Prahy; Pocity po dalším Štědrém dni; Učení, jak vyskočit z bazénu; Škrábání krabice*). V jedné práci dokonce žákyně neobratně uvedla část slovního spojení, a jelikož v textu se zmínila ještě o jiné situaci, dala vystihující situační slovo v osnově do závorčky (*ozdobení stromečku- (televize); štedrovečerní večere (přípravy)*). Stále se opakujícím nedostatkem bylo přiřazování slov do stejného bodu osnovy, které ale spolu významově ani situačně dle textu nesouvisí. Vhodnější by byly formulace více rozvité a ne natolik strohé, že díky nim docházelo k nepochopení obsahu daného bodu (*Stromeček, bruslení*).

Nejčastějším nedostatkem však byly zcela neodpovídající body osnovy danému textu. Například v práci, ve které byl jeden bod osnovy nazván „Úklid“, se v odpovídajícím odstavci v textu o něm nikde nepsalo. Autorka v textu hovoří o zdobení vánočního stromečku a přípravách na štedrovečerní večeri. V další práci žák nazval bod osnovy „Nevěděl jsem svoji větu“, ale v textu o větě nemluví, nýbrž o celé básni (*Přišla na mě řada a já nevěděl svoji básničku*). V jiných pracích se sice nevyskytoval nedostatek v podobě absence zmíněné situace v textu z bodu osnovy, ale docházelo k nekorespondování bodů osnovy s textem. Jednotlivé body byly obsaženy v jiných odstavcích, než bylo autorem práce předesláno v osnově. Body osnovy byly zcela nevhodně formulovány vzhledem k jejich posloupnosti odpovídající textu.

V pracích také docházelo k absenci funkčního úvodu a závěru. Žáci sice v osnově měli tyto jednotlivé body rozvrženy, ale v textu by se daly zařadit k odstavcům odpovídajícím stati než úvodu a závěru. (*Úvod- Zdobení stromku*). I závěry byly nevhodně zvoleny (*Rozbalování dárků*).

Další problém této oblasti byly nesnáze v hledání názvů jednotlivých bodů, a tak se často žáci uchylovali k větám z textu (*V nádrži byla voda pokrytá malými lístečky.; Přišel jsem pozdě do vyučování.*) Často byly tyto věty jedinou větou v celém odstavci nebo tvořily zcela nedůležitou součást textu, a proto jejich volba jako jednotlivého bodu osnovy byla nevhodná.

Mnohde docházelo k nevhodným formulacím vzhledem k jejich komplexní nesourodosti s ohledem na obsah práce (*Teta se naštvála, výjezd na sjezdu, Tetin pád, Nikdy se jí nebudu vysmívat*). Někde se nacházely celé věty a někde zase pouhá slova či slovní spojení. Tyto body pak působily zcela nesourodě. Vhodné by bylo užití pouhých vět

či slovních spojení vzhledem k celkovému dojmu zpracování osnovy. Zbytečně pak osnova díky takovým chybám vyznívala nepromyšleně.

Co se týká promyšlenosti osnovy, pouze v 9 případech byla osnova nepromyšlená. Zbylé práce měly osnovu strukturovanou správně a vhodně s ohledem na obsah jednotlivých jejích bodů. Pro žáky bylo častým problémem vymyslet vhodný název úvodu a závěru, a také promyšlení celkové logické návaznosti jednotlivých bodů (*Chřipka se blíží, Úklid, Babičky, Štědrý večer*). Žákyně sice v osnově zmínila blížící se chřipku, ale v textu zmiňuje, že chřipku dostala až později. Na začátku dne tento bod byl zcela nepodstatným v celém vyprávění a příliš nenavazoval na bod další.

S osnovou a jejím vytvořením souvisí členění textu na odstavce, a také jejich návaznost. Žáci ve 34 pracích, tedy ve většině, odstavce graficky označeny měli. Ve zbylých pracích docházelo buď k jejich úplné absenci, anebo k jejich polovičnímu grafickému vyznačení. Několikrát se objevilo vyznačení odstavce na jeho konci, ale na jeho začátku nikoliv. Ve dvou pracích dokonce došlo k rozkolísání v naznačení odstavců. Jejich autoři někde odstavec v textu na začátku odsadili, ale někde zase nikoliv. Domníváme se, že jde o vliv nepozornosti. V jedné práci byl zřejmě žák také nepozorný, ale chybu si zpětně uvědomil, a odstavce graficky naznačil symbolem šipky směřující doprava.

Často docházelo k nadbytečnosti odstavců vzhledem k počtu bodů v osnově. Žáci text oddělovali velmi úsečně, i když by mnohé odstavce mohly být spojeny do jednoho. Důsledkem toho bylo vyčlenění odstavce, který pak působil nadbytečně a který měl být spíše spojen s odstavcem předešlým, jelikož s ním velmi úzce obsahově souvisel. Obvykle se díky tomu stalo, že odstavec byl tvořen jen jedním souvětím. Opakem nadbytečnosti odstavců byla v pracích žáků i absence jejich počtu vzhledem k počtu bodů v osnově. V práci byly například uvedeny 2 body osnovy (*Procházka po Praze, Strojení stromečku; Namrzlá cesta, Zdálo se, že se nic nestalo*), ale v textu byly oba body zahrnuty v jednom odstavci. Jejich členění tudíž neodpovídalo osnově.

Je nezbytné zmínit schopnost žáků plynne navazovat na jednotlivé odstavce. Pouze v jedné práci ze všech byl zjištěn nedostatek v nenávaznosti odstavců textu. Žákyně v práci píše o vánočním úklidu, přívozu vánočního stromečku a najednou píše: *...a protože byl pátek a Štědrý den až v neděli a já měla uklizeno, zbyl mi ještě čas na školu*. Jenže v následujícím odstavci již mluví o Štědrém dni.

Pokud se zaměříme na gramatické a stylizační chyby v sepisování osnovy, bylo jich mnoho. Celkem byly přítomny ve 28 pracích. Malá, velká počáteční písmena se střídala

v rámci jedné osnovy u několika prací. Body začínaly malými písmeny, a to i když šlo o věty (*zazvonil zvonek a dárky byly pod stromečkem*). Tento problém se nevyhnul ani názvům osnova, úvod, stat' a závěr, které byly také psány s počátečním malým písmenem. Malá a velká písmena byla často chybně napsána nejen na počátku bodů osnovy. Obvykle k nim docházelo u prací psaných ve slohovém útvaru dějového popisu, jelikož se týkal Štědrého dne (*Štědrovečerní večeře*). Právě slovní spojení užívající názvů spojených se Štědrým dnem bylo napsáno mnohokrát s malým písmenem. Časté byly i chyby v oblasti interpunkce (*večeře_kapr a bramborový salát; Ráno jsem vstal a byl jsem zvědavý_co dostanu*).

V mnohých pracích byly v osnově chyby v diakritice (*navrat; Štědrý den*) či v pravopise (*Bruslení a dívání se na televizy; raní vztávání; vzal jsem si místo tažky batoh*).

b) Téma

Zmíníme zde jak názvy témat, tak i jejich dodržení. Slohový útvar dějového popisu se psal na téma *Jak jsem prožil(a) Štědrý den*, vypravování na téma *A co se jednou nestalo*.

První téma zřejmě nahrávalo mírným odklonům od něj samého více než u tématu druhého, jelikož druhé téma poskytuje vyšší variabilitu ve výběru situace. Žáci si vlastně mohli vybrat určitou situaci sami, což u prvního tématu nešlo. Prožití Štědrého dne je velmi konkrétně určená situace bez možnosti odchylek ve volbě dní či situací jiných. Za to však konkrétnost témat, je mnohdy více praktičtější v sepisování slohové práce než abstraktnost. Žáci mají udáno, o čem přesně mají psát, a tím pádem jsou osvobozeni od přemýšlení o mnohých, jimi zažitých situacích, které se jim následně mohou plést, a tedy sepsání slohové práce může mnohým dělat problém. Každé téma mělo své výhody, ale i nevýhody. Žáci si však poradili v obou případech, jelikož se zhostili úkolu dodržení tématu velmi zdárně. Ani v jednom případě nedošlo v pracích k odklonu od zadaného tématu.

2.3.2 Pravopis

a) Diakritika

Naší analýzou jsme došli k téměř rovnému výsledku v chybování v diakritice²⁷. Celkem ve 22 pracích byla slova napsána diakriticky špatně, ve zbylých 25 pracích správně. K chybování docházelo ve dvou případech, kdy byla diakritická znaménka nadbytečná či naopak chyběla. Nadbytečná byla v zájmenech (*hledali jsme j^í; vzbudil naš^í pozornost*), tento jev však vychází z neznalosti skloňování zájmen, které by již ale žáci 7. ročníku měli ovládat. Dále byla nadbytečná uprostřed slov nebo na konci slov (*př^íjdou; n^ěměli; purp^urou; zrovn^á*) či v přísudku (*Kapři už byli naporcov^uní*). Naopak chybějící diakritika se často vyskytovala uprostřed slov, zřejmě vlivem nepozornosti či neschopnosti správně určit kvantitu vokálů (*stravili; nep^ujčili; gara^ž; pole^vka; Š^ted^rý den; š^tastní; dotv^ařely*).

b) Interpunkce

V celkem 39 prací byla chybná interpunkce²⁸. Tento výsledek je hrozivý vzhledem k faktu, že žáci sedmých tříd jsou již seznámeni s problematikou vět hlavních a vět vedlejších, čili by měli být schopni psát interpunkci mezi nimi správně. Bezchybně však byla interpunkce napsána pouze v 8 pracích. Čárky mezi větami byly psány buď navíc či naopak chyběly.

Zbytečné čárky se objevovaly mezi dvěma větami hlavními ve slučovacím poměru (*Ráno jsem se probudila, a už jsem se těšila na večer*), ve větě jednoduché (*Štědrý den začal stejně, jako každý rok; Před, Štědrovečerní večeri jsme pouštěli skořápky; Štědrý den začal stejně jako každý rok, příjemně, plný očekávání*) či mezi nerozlišením věty hlavní od věty vedlejší, která začínala spojkami *a*, *nebo* (*Když jsme se najedli, tak nám zazvonil zvoneček, a my jsme šli ke stromečku; Jelikož jsme jeli autem, dohodli jsme se, že se sejdem u auta, nebo že jeden druhé vyhledáme*). Často docházelo ke špatnému umístění

²⁷ Diakritika znamená užívání diakritických znamének (např. tečka, čárka, otazník). *Slovník cizích slov*. Praha: Encyklopedický dům, 2002, s. 70. ISBN 80-90-1647-8-1.

²⁸ Interpunkce znamená členění textu interpunkčními znaménky (čárka, středník, dvojtečka aj.). *Slovník cizích slov*. Praha: Encyklopedický dům, 2002, s. 155. ISBN 80-90-1647-8-1.

čárky, i když žák původně chtěl správně odlišit dva druhy vět (*Večeře mi moc chutnala a za chvíli byla naše rodina u stromečku pod, kterým bylo hodně dárků*). Našli se i práce, ve který byl umístěna čárka před spojkou *ale*, i když jí nezačínala další věta (*To, ale hrníčkům nepomohlo; To, ale není vůbec divné*).

Chybějící čárky se vyskytovaly ve všech 39 pracích se zjištěnou chybnou interpunkcí. Často k této chybě docházelo ze špatného určení vět hlavních a vět vedlejších či z faktu, že žáci 7. ročníku ještě nejsou seznámeni s významovými poměry mezi větami, a tak často nepíší čárky tam, kde být mají (*Celý večer jsme se smáli, a když jsme šli ke stromečku...; Byla jsem opravdu zvědavá, neboť jsem neměla tušení, co dostanu;... a dolétl na stůl, u kterého seděli rodiče*). Čárka chyběla například v důsledkovém poměru hlavních vět (*Ježíšek byl letos velice bohatý, a tak jsme měli všichni radost; ..., objevil se na obrazovce "DALLAS", a tak jsem rychle přepnul na jiný program; Houpačka se po chvíli rozvzrála, a tak jsem pro jistotu přestal*), dále i mezi větami hlavními ve slučovacími poměry, kde by ale neměl být problém vzhledem ke spojování odlišných vět, majících jiný přísudek (*Než jsem se nadála, seděla jsem s celou rodinou u stolu; Teta skočila, uděla slušní akrobatický krok*).

Ve dvou pracích se vyskytly i jiné nedostatky týkající se interpunkce. Jednou žák vynechal tečku na konci věty, tedy ji řádně neukončil. V druhém případě žák zvolil neadekvátní interpunkční znaménko na konci věty (*Tak co je, budeme tady dlouho čekat!!*). Vhodnější by bylo nejen oddělení těchto dvou vět, ale především umístění otazníku namísto vykřičníku na jejich samý konec (*Tak co je? Budeme tady dlouho čekat?*).

c) Ostatní pravopisné chyby a gramatické nedostatky

Každá námi analyzovaná slohová práce měla další pravopisné chyby či gramatické nedostatky. Je až s podivem, vzhledem k ročníku, v němž se žáci nacházeli, kolik z nich chybovalo v psaní i/y, s/z, mě/mně, psaní malých a velkých písmen, rozdělování slov a v mnohých dalších aspektech.

Často se v psaní i/ y chybovalo u vyjmenovaných slov (*líbyl; ozdobyt; býlé*), v adjektivech u masculin v singuláru (*slušný akrobatický skok; známí zámek; celí den*), v psaní zájmena *mi* a *my* (... a *mi* byli rádi; ... a *mi* jsme se najedli) a často se vyskytovaly chyby ve shodě podmětu s přísudkem (*lyže uplavali, nohy jí podjeli; ... zábavné historky, které se nám přihodili; Vánoce byli*). V pěti pracích psaných žákyněmi se objevily chyby

ve shodě podmětu s přísudkem v 1. osobě plurálu, ve které ale žákyně mluví o sobě a o své přítelkyni nebo matce. Domníváme se, že neznaly pravidla, které říká, že v takovýchto případech se píše v 1. sobě plurálu *y* (*Hrníčky jsme s Kristýnou koupili...*; *...jsme si s mámou sedli...*). Celkem bylo takto chybováno v 16 pracích.

Problematické bylo také psaní *s/z*, a to nejen v instrumentálu a genitivu (*A všichni jsme měli velikou radost z dárků; s toho měli radost; teta ze stejdu; ze sestřenicí; s Český republiky*), ale i v předponách a kořenech slov (*vztal, ztmívat, vyskoušet, zaspívat, rosbalovat, spátky*). Celkem tento problém nastal u 9 prací.

Dalším zjištěným nedostatkem bylo skloňování osobního zájmena *já* a jeho následného zápis ve formě *mně/mě* (*...se na mně usmívá; měla pro mně; stál přímo naproti mě; ale mě se nelíbil*). Psaní *mě/mně* bylo chybné i v kořenech slov (*zapoměla, nerozumněla, vzpoměl*). Celkem tento problém nastal u deseti prací.

Často žáci chybně psali velká a malá písmena, celkem v 21 pracích. Mnohdy k tomu docházelo u názvů jednotlivých národností (*němci; angličanky*), názvů místních (*bulovka; na Ruzyňské letišti*) a názvů svátečních dnů a jim příbuzných spojení (*štedrý den; Štedrovecerní večere; Štedrovecerní stůl; štedrý večer; vanoce*). Ve dvou pracích byla zjištěna absence velkého počátečního písmene na začátku věty.

V textech bylo také zjištěno vynechávání písmen či celých slabik, a to celkem u 10 prací (*nabo_rali jsme, uděla; otev_el*). Vlivem těchto chyb docházelo ke vzniku zkomolenin. U 8 prací byla zjištěna přítomnost chybného skloňování (*Hlavně na stole jsem si dal záležet; s novými ozdoby; ... spatřili krásně usmaženého kapra s bramborovým salátem a samozřejmě rybí polévka*). Ve 23 pracích bylo zjištěno chybování v rozdělování slov a to nejen v textu, ale i na konci řádků, tudíž v rozdělování po slabikách (*knám; vystoupení; tři denní zájezd; od tam tud; nau- cí; motý- lka; toje; zničeho nic; js-me*). Dále bylo zjištěno chybné užívání slovesné osoby, a to celkem ve 12 pracích. Jednalo se o případy spojení přísudku s vícečetným podmětem (*Den po Štedrém dnu k nám přišla na návštěvu strýc s tetou;*) či o neznalost jmenného rodu u podmětu (*Máma zatím vařila kubu k obědu, která mi však nikdy moc nechutnala*).

Jen zřídka se objevily další gramatické nedostatky jako například neadekvátní střídání času (*Všichni co tam byli, tak se pomodlili, i když nejsme věřící*). V jedné práci žák zvolil nesprávně z dvojce dokonavé a nedokonavé sloveso (*Všichni co tam byli tak se pomodlili, i když nejsme věřící*). Vhodnější by bylo zvolit nedokonavý protějšek, sloveso *modlit se*.

2.3.3 Stylizace vět a větných spojení

a) Počet slov ve větě a následný počet vět jednoduchých vůči souvětím

Ve většině prací žáci užívali vysokého počtu slov ve větách, celkem ve 37 pracích. (*Do letošního Štědrého dne jsem se jako každý rok probudil brzy, protože jsem nemohl dospat, jak jsem se těšil na vánoce*). Tento výsledek koresponduje s vyšším počtem souvětí vůči větám jednoduchým. Je samozřejmé, že souvětí obsahují většinou více slov než věty jednoduché. Pouze v pěti pracích se objevovalo mnoho vět jednoduchých, často i jdoucích za sebou. (*Den po štědrém dnu knám přišla na návštěvu strýc s tetou. Teta chtěla hned brusle vyzkoušet. Teta ale neuměla bruslit.; Po obědě jsme si udělali se sousedy výlet. Byli jsme se podívat na labutě k Vltavě. Celou cestu poprchávalo. Labutě jsme neviděli*). Důsledkem takového vysokého počtu vět jednoduchých je dojem strohého výčtu informací bez jakýchkoli rozvíjejících okolností důležitých pro děj.

b) Stylizace vět

Stylizace vět²⁹ byla ve 39 pracích chybná a často souvisela s vysokým počtem souvětí, jelikož ta ve své délce a složitosti spojování jednotlivých vět v nich, způsobují mnohé stylizační potíže. Pouze zbylých 8 prací mělo věty stylizované správně.

Obvykle docházelo k chybnému začátku věty, která začínala nevhodnou či nadbytečnou spojkou (A skoro celý den jsem strávili přípravami.; A po vysněném zazvonění jsme zjistili...; A když jsem se nasnídal...; Ale paní učitelka říkala, že to bylo pěkné).

Dále se v pracích často vyskytoval nedostatek v podobě spojování vět a jejich ukončování. Mnohdy měly být souvětí kratší a jejich jednotlivé věty samostatně stojící v textu (*Stromeček jsem zdobil sice poměrně dlouho, ale stálo to za to, až na svíčky, které táta musel opravit na poslední chvíli, byl stromeček krásný, jen promluvit.; Konečně jsme doma, připravujeme vánoční stůl;*). Opačným příkladem je osamostatňování vět, které měly být součástí předešlého souvětí (*Já jsem tedy šel s mámou koupit ten kostým, ale mě se nelíbil. Protože to mělo motýlka*).

²⁹ Stylizace znamená formulace, úprava, sestavování. *Slovník cizích slov*. Praha: Encyklopedický dům, 2002, s. 321. ISBN 80-90-1647-8-1.

K chybné stylizaci vět docházelo i jejich nesprávným spojováním (*Na neděli 24. prosince jsem se celý rok těšila a hned brzy ráno vyskočila z postele*). Autorka užila slučovacího poměru, i když v důsledku situace z první věty došlo k situaci z věty druhé, proto by bylo vhodnější užití spojky odpovídající právě důsledkovému poměru. Další příklad zase užívá důsledkového poměru, ale chybně. (*Párkrát jsme si hodily a pak nás to přestalo bavit*). Místo důsledkového poměru by bylo vhodné užít poměru odporovacího se spojkou *ale*. Situace, která je přestala bavit, totiž nenastala v důsledku toho, že si předtím házeli.

V pracích často docházelo ke stylizační chybě vycházející z rozlišování vět hlavních a vedlejších, resp. z jejich neodlišování (*Nasedli jsme do auta chtěli jsme odjet a najednou se ozvala rána*). Poslední věta by byla vhodněji spojená spojkou *když*, v jejímž důsledku by došlo k přeměně věty na větu vedlejší, a poté by bylo celé souvětí stylizačně správné.

Ve většině prací docházelo k chybné stylizaci vět vlivem neobratnosti ve spojování a vyjadřování výrazů (*...a říkali jsme si dárky, které jsme si koupili; Navrhla jsem, můžeme si dát závod kdo bude první dole*).

c) Věty neústrojně- nesmyslné, nesrozumitelné a nesprávně spojené

Díky chybné stylizaci vět vznikají v písemném projevu žáků tyto věty, které patří k nežádoucím jevům. Celkově lze říci, že takovýchto vět bylo zjištěno čtyřicet. V mnohých pracích byly zároveň přítomny jak věty nesmyslné, tak i nesrozumitelné a nesprávně spojené. Jen v pouze 14ti pracích byly věty smysluplné, srozumitelné a správně spojené.

K nesmyslným větám patřily části textu, které společně nedávaly zcela žádný smysl či si dokonce protiřečily (*Šli jsme na chvíli lyžovat. Lyžovali jsme až do večera.; V naší rodině ani žádné tradice nemáme. Jen rozkrajování jablka a pouštění skořápek od ořechů.; Ale kapr mi moc nevoněl, protože byl příliš sytý; Po ozdobení stromečku jsem šel se sestrou každý do svého pokoje; ...a já jsem se porozhlídl okolo sebe a v tom nevidím, hotel Mono stál přímo proti mě; Zanedlouho někdo k “našemu“ autu přišel a vlezl si dovnitř a já v domnění, že je to mamka, nebudila žádnou pozornost*). Tento jev zřejmě vychází z nepromyšleného psaní vět a souvětí, jdoucích za sebou, a také z nevhodného užívání výrazů, které si významově odporují. Mnohdy jeho příčinou může být neznalost významu slovních spojení, jako například ve spojení budit něčím pozornost. Celkově byly tyto nedostatky přítomny v devíti pracích.

Nesrozumitelné věty se vyskytovaly celkem v osmi pracích. Jejich nejčastější příčinou bylo vynechání slov ve větě (*Hlavně na stole jsem si nechala záležet.*- žákyně ale myslela úpravu stolu, jeho prostření, ne stůl samotný jako kus nábytku; *Já jsem* v první třídě.- žák psal ale slohovou práci v třídě sedmé, vynechal tedy část přísudku: *byl*; *Doma si vzal tašku a rychle běžel po schodech*- žák ale vypráví příběh o sobě, nikoli o jiné osobě, která by následně vyžadovala vyprávění ve 3. osobě). Další příčinou byla špatná volba slov (*Letošní Vánoce se mi líbily než které jiné.*- vhodnější by bylo nahradit slovo *které* výrazem *kterékoliv*).

Nesprávně spojené věty se vyskytovaly celkem ve 23 pracích. Díky jim pak také docházelo ke vzniku vět nesrozumitelných (*Oblizoval mu tváře, strejda ho sundal ze sebe na zem*; *Protože jsem zahlédl zhluk lidí, protože jí museli pomoci*). Proto je zde tato problematika zmíněna, i když už jsme se jí zabývaly výše.

d) Stejnost či různorodost větných schémat

Celkem v 16ti pracích se žáci dopouštěli vytváření stále stejných větných schémat. Často věty obsahovaly podmět, přísudek a příslovečné určení času či místa nebo byla souvětí koncipována stejným způsobem pomocí spojovacích výrazů *když, tak* (*Po návratu domů s babičkou byla už připravená večeře. Po rozbalení všech dárků jsme se dívali na televizi.*; *Když jsme se najedli, tak nám zazvonil zvoneček, a mi jsme šli ke stromečku. Já začal rozdělovat dárky podle jmen. A když jsem dárky rozdál, tak jsme je začali rozbalovat*). Různorodost větných schémat však převládala, což může svědčit o schopnosti vytvářet a kombinovat různé druhy souvětí a vět tak, aby nepostrádaly smysl a logicky na sebe navazovaly, a v důsledku toho byl text obsahově a strukturně bohatý a zajímavý. (*Mám-li popisovat svůj letošní Štědrý den, musím se zmínit o dvou dnech. Prvním Štědrým dnem pro mne byla sobota, kterou jsem strávila u babičky. Rozdali jsme si dárky, ozdobili větve z borovice...*).

e) Slovosled

Výsledkem naší analýzy jsme dospěli k téměř stejnému výsledku v poměru

předností a nedostatků. Žáci v 26 pracích měli slovosled³⁰ správný, ve zbylých 21 pracích byl slovosled chybný, a to hned z několika příčin.

První příčinou bylo, že ve větách vedlejších žáci často kostrbatě začínali po spojovacím výrazu podmětem, i když to nebylo vhodné. *Houpačka podle mě nebyla vyrobena na takové houpání, jaké já jsem zkoušel; ...a tak celá moje třída se přidala; Jednou když jsme byli v Krkonoších, táta se rozhodl, ...*). Další chybu tvořila nadbytečná spojka způsobující následný chybný slovosled v podobě rozdělování přísudku složeného (*A když jsem dárky rozdal, tak jsme je začali rozbalovat; A když jsem se nasnídal, tak jsem šel postavit a ozdobit stromeček*). Našli jsme i případy, kdy rozdělení přísudku nebylo způsobeno nadbytečností spojovacího výrazu (*..., že po každém nezdařeném pokusu začal šipky házet po mně*).

Dále docházelo k seskupování větných členů nepatřících z hlediska valence vedle sebe (*Strejda zamával rohlíkem na Arda; ..., že pojede do Billy na nákup; Štědrý den naše rodina prožívá každoročně stejným způsobem; Kávu zabalila do papírového sáčku ležícího u pokladny a můj rohlík dala do úplně stejného sáčku*).

f) Neúplné a nastavované věty

Sice šlo o případy ojedinělé, což kvalitu slohových prací vyzdvihuje, přesto však nemůžeme tento syntaktický jev opominout. Neúplné věty se vyskytly celkem ve čtyřech pracích. Často byly způsobené vynecháním přísudku (*..., až jsem se za břicho popadal, ale hned přestal; Po návratu byla večere připravená a dárky pod stromečkem*) nebo neschopností stylizovat věty tak, aby se odlišil jejich význam. Díky tomu vznikly například dvě věty samostatné (*Po předkrmu přijde hlavní chod jako vždy kapr s bramborovým salátem*).

Nastavované věty se celkem vyskytly v devíti pracích. *Oblizoval mu tváře, strejda ho sundal na zem*). V některých případech šlo o nefunkční prodlužování souvětí, ve kterém měly být správně věty odděleny zcela, tedy měly vzniknout věty nové. (*To ale není vůbec divné jenže, když jsme vánoční stromek postavili a chystali se ho ozdobit zmizela nám*

³⁰ „Slovosled, podobně jako větosled, je vlastností výpovědí přirozeného jazyka, která je dána tím, že jednotlivé výrazy mluvčí vyslovuje postupně.“ (kolektiv autorů Ústavu českého jazyka Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. *Příruční mluvnice češtiny*. 2.vyd. Praha: Lidové noviny, 2012, s. 645. ISBN 978-80-7106-624-8.)

kočka). V této problematice se vyskytly i příčiny, kdy věta byla nejen nastavovaná, ale zcela významově nesouvisela s větou jí předcházející (*Usedli jsme ke stolu, zapálili svíčky mého svítícího stromečku a večeře začala rybí polévkou, dále smaženým kaprem a bramborovým salátem*).

Často nastavované věty, které byly zbytečné v daném souvětí či jako samostatné věty, měly být správně utvořeny jako větný člen (*Pár lidí, co to viděli, si oddechli; Následovala podobná pátrací akce, kdo dopis poslal. Tentokrát ale bezúspěšně; Po dlouhé době se mi splnilo přání, aby byl venku sníh*). Zbytečnost vět také vycházela z opakování stále stejné věci ve více větách jdoucích po sobě (*Právě začali dávat zajímavý pořad o přírodě. Pořad byl velmi zajímavý*).

g) Epanastrofa a bezúčelná syntaktická anafora

Epanastrofa³¹ se vyskytovala celkem ve třinácti pracích a bezúčelná syntaktická anafora ve dvaceti pracích. Souhrnně ve 33ti pracích se vyskytly dané jevy, což je velmi znepokojující, jelikož to dokazuje neschopnost žáků formulovat věty jiným způsobem a s použitím jiných prostředků.

Epanastrofa byla velmi častá. *Máma mi vybrala jiný kostým. Ten kostým se mi...; ...a zkratkou malým lesíkem. Za tím malým lesíkem byla nádrž.; Okamžitě jsem se otočil a upaloval domů. Doma si vzal tašku...; ...a pak jsem šel domů na oběd. Po obědě jsem...; ...zasadili jsme ho do stojánku a začali zdobit. Při zdobení jsme rozbili...).*

Bezúčelná syntaktická anafora³² se také hojně vyskytovala. Žáci sice vyprávěli příběh či popisovali situaci, kde byla určitá postava či situace hlavní, ale není účelné stále opakovat jeho jméno či její název (*K večeři jsme měli... Večeře byla dobrá.; Tatínek a já jsme chtěli letět do Itálie. Tatínek poslal dopis, kam pojedeme*). Velmi obvyklé byly stejné začátky vět, například se slovesy být a mít (*Bylo to na konci školní ho roku kdy se tento*

³¹ „Epanastrofa znamená opakování slov na konci jednoho celku a na počátku celku druhého.“ (PROKOP, Vladimír. *Teorie literatury aneb několik praktických slovníků literárních pojmů*. 1. vyd. Sokolov: O.K.-Soft, 2005, s. 59.)

³² „Anafora spočívá v opakování téhož slova nebo slovního spojení na počátku dvou i více sousedních celků.“ (PROKOP, Vladimír. *Teorie literatury aneb několik praktických slovníků literárních pojmů*. 1. vyd. Sokolov: O.K.-Soft, 2005, s. 58.)

příběh odehrál. Bylo hezky a naše rodina šla s naší fenkou Rony na zahradu) či se spojkami typu *když, už* (Když jsme dorazili domů; Když jsme se vraceli).

2.3.4 Lexikum

a) Adekvátnost výrazových prostředků a jejich množství

Celkové množství slov či výrazových prostředků bylo ve třiceti pracích mnoho. U zbylých sedmnácti pracích byl počet užitých slov nižší. Jednalo se spíše o práce, kde bylo lexikálních problémů více, a nejen jich. Příčinou zřejmě byla malá slovní zásoba žáků a jejich neschopnost tvořit delší souvětí, jimiž by práce nabyly i vyššího množství slov. Naopak práce žáků, kteří měli bohatou slovní zásobu, byly velmi zajímavé a obsahově hodnotné. Informace se neopakovaly, byly rozvíjenými informacemi či situacemi novými pomocí dalších slov.

Adekvátně volené prostředky byly v šestnácti pracích, zbylé jich užívali nevhodně. Neadekvátně byly často voleny přísudky, kterých žáci nejvíce užívali pomocí sloves být a mít (*V poledne byla tradičně čočka; Pod sjezdovkou byl potok*). Často k neadekvátně voleným prostředkům docházelo díky chybnému pochopení slova a jeho následně chybného spojení se slovem dalším, i když významově s ním nesouvisejícím (Udělalí jsme si výlet; *Ráno jsem s maminkou vytvářela větvičky; A já s mamkou jsme dávali ozdoby na stromek.; po otevření dárků; ...jsme již spatřili krásně usmaženého kapra; zpívali jsme básničku; vlezl si dovnitř auta; ...začala kočka škrábat krabici*). Ve správném znění by mělo být napsáno: *Podnikli jsme výlet.; Ráno jsem s maminkou zdobila větvičky borovice.; Zdobili jsme stromček. ; po rozbalení dárků; usmaženého kapra; recitovali jsme básničku; nastoupil do auta; ...začala kočka škrábat na krabici*). Neadekvátní se nám jevily výrazové prostředky v českém jazyce neexistující, jako například užívání superlativu adjektiva *hlavní* místo jeho správného a existujícího ekvivalentu *nej důležitější*. Obvykle také žáci volily nevhodné výrazové prostředky vzhledem k počtu jejich užití ve větě i jejich celkovému vyznění. Často užívali příslovce míry *moc* místo jeho synonymního vyjádření *příliš* (... *ale stále si nebyly moc jisté*) nebo místo vhodnějších prostředků bylo užíváno ukazovacích zájmen (*A my byli rádi, že to dobře dopadlo*).

b) Nadbytečnost výrazových prostředků

Celkem ve 38 pracích docházelo k tomuto jevu. Především šlo o nadbytečnost zájmen ukazovacích (... , které již jen dotvářely tu krásnou atmosféru; pod tíhou všech těch ozdob; A přišel ten den, kdy jsme šli na tu besídku) a přivlastňovacích (A já jsem šla se svým psem na hodinovou procházku; Přišla na mě řada a já jsem nevěděl mojí básničku) či příslovci času a místa (Teta už jela na vleku nahoru; Když už jsme byli...; Táta nám všem popřál, ať se tu zase sejdem za rok). Mnohokrát také docházelo k nadbytečnosti spojek mezi jednotlivými slovními výrazy i mezi větami či na jejich samém začátku (A ať už to byl kdokoli; Maminka se mnou musela ihned odejít, protože mi začalo být špatně a také, že se za mne velice styděla). Obvyklým jevem bylo opakování slov na začátku vět i ve větách jdoucích po sobě, což způsobovalo nadbytečnost vícekrát volených slov (Ráno jsem se probudil jako každé ráno; den před Štědrým dnem; ..., pod kterým bylo hodně dárků a malých dárečků Všichni měli z dárků radost; Jednou nám přišel telegram od společnosti Gambrimus. V tom telegramu stálo ...). Velmi ojediněle, ale přesto, docházelo k opakování slov z nepozornosti (na na večer)

c) Struktura slovní zásoby

Spisovných jazykových výrazů užilo ve svých pracích celkem 34 žáků. Jde o kladný výsledek dokazující osvojení si této vrstvy jazyka a následné schopnosti jí správně užívat. Ve 13 ti pracích se objevilo mnoho výrazu nespisovných.

Spisovně se vyjadřovala většina žáků. Hovorová slova byla ale také přítomna v jejich pracích. Mezi nejčastější z nich patřila *máma, táta, brácha, malér, ovladač, děcko, koukat se, mrznul, rozhlídnul, vždycky, stromek* (v textu myšleno jako vánoční stromeček), *sranda*. Mnohdy byla hovorová slova v pracích užitá díky tomu, že si je žáci osvojili natolik, že si neuvědomili jejich hovorovost, a tedy je s klidným svědomím psali do slohové práce. Hovorových slov bylo celkem užito v 29 pracích.

Nespisovné formy jazyka se v pracích žáků vyskytovaly méně, byly přítomny ve 13 pracích. Nejčastěji se objevovaly nespisovné koncovky (*Vytáhl vizitku, na který bylo napsáno...; s Český republiky; my taky; lyže s hůlkama*) nebo slova jako *strejda* nebo slovesa v nespisovném tvaru jako *začla, řek, moh, půjdem*. Mnohdy docházelo k nespisovnému vyjádření přídavného jména (*Všichni jsme byli mokrý; nahý*).

V deseti pracích se vyskytla i deminutiva typu *básnička, hrneček, dědeček, tatínek, maminka, lesík, dárečky, svítilničky, zvoneček*. Užití zdrobňelin souvisí i s věkem žáků. Dětské prostředí a vyjadřování věcí pomocí zdrobňování jim ještě není natolik vzdálené vzhledem k jejich věku.

Ve čtyřech pracích bylo užito básnických prostředků jako jsou personifikace (*Prozpěvovaly tu koledy*) a přirovnání (*až byl strejda mokrý jako kachna; Táta vyfotografoval známí zámek, na který všichni turisté hleděli jako k bohu; voda ze mě kapala a byl jsem jako vodník*). Mnohdy ale tyto počiny nebyl příliš zdařilé.

d) Věcný význam slov

Slova byla v 28 pracích užita ve správném významu, resp. nebyl jejich význam pozměněn či zaměněn s jiným slovem. Ve zbylých 18ti pracích docházelo k chybnému užití významu slov. Mezi nejčastější chybné záměny významů slov patřila záměna slov vysmívat a smát se (*Tam už na mě čekal soupeř a jen se mi vysmíval*), pochopit a vědět (*Už víme, kde je, na sjezdovce*), dát a předat (*Čekala nás paní, která nám dala letenky*), jít a procházet se (*Šli jsme větrolamem*), někde a někam (*Táta má firmu, ve které se neobejde bez mobilního telefonu, protože pořád někde jezdí*), donosit a nanosit (*Šla jsem donosit dárky pod stromeček*). V jedné práci se objevil nesmysl v podobě spojení *štedrodení Praha*.

2.3.5 Dodržení slohového útvaru

Slohový útvar vypravování žáci, až na čtyři výjimky, kterými se budeme zabývat níže, zvládli dobře. Vyprávěli o události jedinečné, neopakovatelné. Především vždy byla událost zachycena ve svém průběhu. Tedy nebyly opominuty příčiny, samotný průběh a následky situace. Příběhy byly vypravovány z pozicí účastníků děje, což obvykle způsobovalo vkládání postojů a názorů samotných autorů na danou situaci. Mnohdy se objevily i interpretace přímých řečí, dynamizující celou bezprostřednost a náhlost událostí. Kompozičně většina žáků zvládla vypravování dobře, ale právě zmíněné čtyři práce chybovaly právě v tomto aspektu. Často práce neměly žádný závěr, tedy rozuzlení. Obvyklé bylo strohé ukončení bez vysvětlení a zhodnocení celé situace (*Tím končí můj příběh. Konec.*) K prolínání s jiným slohovým útvarem, a to útvarem popisným došlo pouze v jedné práci, která byla komplexně napříč analyzovanými oblastmi slabá. Žák měl

v práci hovořit o letu do Itálie, ale ve statí sklouzl k popisu děje, kdy hovořil o situaci na letišti ve výčtovém sledu událostí (*Cestou k letišti jsme si dělali legraci, že spadne letadlo. Když už jsme dorazili na letiště, čekala nás paní, která nám dala letenky a nějaké peníze. Čekali jsme hodinu, než jsme vzlétli...*). Co se týká stylizace vypravování, žáci ji zvládli dobře. I přes převahu dlouhých vět, neztrácel děj na své dynamičnosti, většinou díky množství sloves.

Dějový popis byl žáky uchopen také celkem zdařile. Podali jasný výčet informací a vlastností typických pro jejich prožití Štědrého dne. Věty měly společné východisko, a to Štědrý den. Pouze ve dvou pracích došlo ke zmínění zbytečných situací, které neměly nic společného s hlavním objektem práce (žák popisuje pracovní postup stavění stromečku či v druhé práci žák popisoval velmi podrobně cestu, která ale byla pro celou slohovou práci nepodstatnou situací). Kompozičně byly práce nepovedené vzhledem k nešikovnosti seřazení posloupnosti objektů a jejich vlastností. Občas se přeskakovalo z jedné informace na druhou, a pak se k ní zase vracelo. V tomto případě za to především mohla nepromyšlenost osnovy a absence logického uvažování. Stylizačně byly práce zvládnuté průměrně. V některých bylo užito mnoho synonym, ale někde zase se stále opakovala stejná slova, resp. v našem případě dějového popisu, podstatná jména a zájmena

2.4 Shrnutí praktické části

2.4.1 Kompozice

V oblasti kompozice činilo žákům největší problém sestavit strukturovaně a logicky osnovu, zpracovat ji po gramatické a stylizační stránce správně a v neposlední řadě také, promyslet její body tak, aby odpovídaly následujícímu textu. Nejčastějším nedostatkem byl neodpovídající počet odstavců v textu vzhledem k sepsaným bodům osnovy, ať už to byly případy, kdy bylo odstavců více, než bylo nutné či naopak jich bylo méně. Dále také žáci často chybovali v koncipování samotných bodů osnovy. Obvykle byly jednotlivé formulace nevhodně zvolené samy o sobě vzhledem k jejich významové strohosti a z toho vyplývajícího nepřesného předeslání obsahu bodu, či naopak šlo o nevhodnost daných bodů vzhledem k jejich návaznosti a celkovému sejetí. Velmi početné byly i chyby gramatické. Jednotlivé body osnovy v sobě měly mnoho chyb, například v psaní velkého a malého písmene, ale i v psaní i/y.

Žáci zato vynikali ve zpracování tématu, jeho dodržení a také v návaznosti jednotlivých odstavců na sebe. Nedělalo jim také problém osnovu sepsat. Myslíme tím, vytvořit ji, jelikož jen u dvou prací osnova chyběla zcela.

2.4.2 Stylizace vět

V oblasti stylizace vět a větných spojení docházelo nejčastěji spíše k chybám než k vyčnívajícímu přednostem. Příčin se vyskytlo několik. Například to byly chybné spojovací výrazy, chybný slovosled, neodlišování vět hlavních od vět vedlejších, vynechávání přísudků a také stálé opakování slov na začátku i konci vět, které bylo zcela bezúčelné. Důsledkem těchto jevů byl vznik vět neústrojných, a to nesprávně spojených, nesrozumitelných a nesmyslných. Dále tím také vznikaly věty nastavované či naopak zase neúplné, i když to byl jev spíše ojedinělý. K dalším chybným jevům patřila epanastrofa a bezúčelná syntaktická anafora.

Naopak výrazným kladem slohových prací bylo užívání velkého množství slov ve větách, a také většího počtu souvětí vůči větám jednoduchým. Vzhledem k daným slohovým útvarům je to jev pozitivní. Dalším podstatným plusem prací byla různorodost větných schémat, nasvědčující schopnosti rozvíjet základní větné členy a věty samotné, nikoli se vyjadřovat v základních a zcela holých frázích bez známky detailnosti. Oceňujeme také bohatost větných spojení a souvětí.

2.4.3 Lexikum

V oblasti slovní zásoby žáci projevili schopnost užívat vysokého počtu slov, tedy jejich slovní zásoba byla bohatá. Zjištěným nedostatkem však byla neadekvátnost užití daných výrazových prostředků. Často byly významově, obsahově i chybně slovosledně dávány k sobě výrazy nepatřící. Řidčeji byl jejich význam zaměňován. Obvykle však docházelo k vysokému počtu nadbytečných výrazových prostředků. V oblasti vrstev jazyka žáci prokázali schopnost užívání jeho spisovné formy, ale jejich nepozorností a nevytříbeností v oblasti vrstev jazyka se do prací dostala i slova hovorová. Nespisovná slova nebyla častým jevem, ale přesto se v textu vyskytovala. V pár pracích bylo užito i básnických prostředků, většinou však nevydařeným způsobem.

2.4.4 Pravopis

V oblasti pravopisu žáci nejčastěji chybovali v interpunkci, a to hlavně neschopností rozlišit věty hlavní od vět vedlejších. Dalšími častými příčinami chybování v oblasti interpunkce byla nadbytečnost čárek ve větách jednoduchých či psaní čárek mezi dvěma větami hlavními, hlavně u důsledkového poměru. Domníváme se, že žáci uvažují tak, že před spojkou „a“ se čárka nepíše v žádném případě, avšak spojka důsledkového poměru „a tedy“ psaní čárky vyžaduje. Žáci 7. ročníku se však o významových poměrech mezi větami hlavními seznamují až v 8. třídě. Obvyklé byly i chyby v psaní *i/y*, nejčastěji ve shodě přísudku s podmětem. Dále se objevovaly chyby v psaní velkých a malých písmen a v diakritice. Rozdělování slov činilo žákům také velké problémy. Mnohdy docházelo k chybám neadekvátním ročníku (psaní *s/z*, *mě/mně*, chybná slovesná osoba).

Zjištěné přednosti slohových prací v této oblasti jsou především ve správném užívání časů a ve volbě z dvojic dokonavých a nedokonavých sloves. Ve velké míře byly všechny práce v tomto ohledu korektní.

2.4.5 Dodržení slohového útvaru

V oblasti dodržení slohového útvaru na tom byly lépe práce psané ve slohovém útvaru vypravování, které byly zvládnuté lépe kompozičně i stylizačně. Slohové práce psané v dějovém popisu mnohdy stylizačně zaostávaly díky stálému opakování slov. Chybovalo se i v posloupnosti jednotlivých dějů či částí děje. Velmi často žáci přeskakovali z jedné informace na druhou a celý text byl pak nesourodý. Předností prací však bylo splnění cíle dějového popisu, a to podání jasného výčtu dějů a vlastností pro ně typických, a to vše se zaměřením na centrální bod, v našem případě udaný tématem práce, a to *Jak jsem prožil Štědrý den*.

U vypravování bylo nejčastějším nedostatkem vynechání podstatných částí, a to závěru. Pouze v jedné práci došlo k prolnutí s jiným slohovým útvarem, což byl jev nežádoucí, ale vzhledem k počtu prací, se jedná o jev zcela ojedinělý. Celkově nedostatky ve vypravování byly velmi ojedinělé, práce byly jinak zdařilé.

3 ZÁVĚR

Z analýzy písemných prací jsme zjistili mnoho kladných i záporných výsledků napříč posuzovanými oblastmi. Sjednocujícím prvkem zjištěných nedostatků je však nedosahující úroveň žáků v oblastech učiva, které by již měli vzhledem ke svému ročníku ovládat. Žáci tudíž ve většině případů nesplňují kompetence zanesené v ŠVP.

V oblasti komunikační a slohové výchovy jsme dospěli k závěru, že žáci jsou schopni napsat ve většině případů jednotlivé slohové útvary, aniž by porušili pro ně tak specifické kompoziční, stylizační a jazykové prvky. K mísení slohových útvarů docházelo jen zřídka. Tento výsledek je povzbudivý. Přesto zde byly menší nuance mezi slohovou prací psanou ve vypravování a prací psanou v dějovém popisu. Právě v těchto pracích se vyskytly kompoziční nedostatky v podobě nelogického řazení po sobě jdoucích událostí. Ve vypravování byla kompozice vystavěna správně. Domníváme se, že příčinou lepšího zvládnutí slohového útvaru vypravování je, že se s ním žáci seznamují již ve čtvrtém ročníku ZŠ. Za to s dějovým popisem se seznamují až v ročníku pátém, a tak zde vzniká jistý náskok v osvojení si zpracování slohového útvaru vypravování.

V oblasti jazykové výchovy byly zjištěny rozličné výsledky. Většina nedostatků v oblasti syntaxe vycházela z chybných stylizací vět, neodlišování vět hlavních od vět vedlejších. Jde o znepokojující výsledek vzhledem k tomu, že tuto problematiku by měli mít žáci 7. ročníku zvládnutu. Dalším častým nedostatkem byl špatný slovosled ve větách, což je výsledek neodpovídající psychickému vývoji a stavu žáka, který by měl být v tomto věku schopen variovat s větnými členy korektně, uvědomovat si změnu významu věty právě díky chybnému slovosledu. S tím souvisí i absence vědomí si srozumitelnosti vyjádření. Často se objevovaly věty nesrozumitelné a kostrbaté. Předností prací v syntaktické rovině byla naopak různorodost větných schémat, která souvisela se schopností variovat s větnými členy, avšak tyto variace byly ve většině pracích chybné, resp. z nich vzešly nesrozumitelná slovní spojení či věty.

V lexikální rovině jazykové výchovy byly práce vcelku povedené, jelikož zčásti splnili kompetenci ŠVP, ve které mají žáci znát útvary národního jazyka a mají být schopni je užívat ve správných situacích. Nespisovná slova byla jevem velmi řídkým, avšak hovorová slova se do textu dostávala často. Také se zde objevily nedostatky v užívání slov vzhledem k jejich věcnému významu. Žáci by tuto problematiku měli plně ovládat, ale přesto bylo zjištěno mnoho případů, kdy tomu tak nebylo. Kladem prací byla ale dobrá slovní zásoba v oblasti různorodosti slovních druhů, avšak opět musíme zmínit jistou

nuanci. Žáci například nebyli schopni vyjádřit pro text důležitá podstatná jména, synonymními výrazy, a tak docházelo k epanastrofě a anafoře, což je záležitostí i syntaktické roviny. Toto zjištění vede k důkazu syntézy jednotlivých lingvistických rovin v naší analýze.

V oblasti pravopisu se vyskytoval velký počet chyb napříč různými problematikami. Znepokojující je fakt, že většina těchto nedostatků byla neadekvátní vzhledem k ročníku, v jakém se vyskytly. Chybná interpunkce v podřadných souvětích, dokonce i ve větách jednoduchých, byla zjištěna téměř ve všech pracích, což je alarmující výsledek vzhledem k faktu, že žáci mají tato pravidla v 7. ročníku ovládat. Diakritická oblast byla v polovině prací také velmi slabá. Obvykle souvisela i s dalšími gramatickými jevy, jakými byly například skloňování zájmen a ostatních slovních druhů. Vzhledem k ŠVP by ale měli tuto problematiku žáci zvládat. Zcela nevhodné byly chyby v psaní vyjmenovaných slov a jim slov příbuzných, v psaní velkých a malých písmen či v psaní s/z. Některá tato gramatická pravidla se však žáci učí již na prvním stupni, a tak je tento vysoký počet chyb nežádoucím jevem, poukazujícím na neosvojení si základních pravidel českého pravopisu. Žáci by měli být více v této oblasti procvičováni.

Tyto výsledky, které jsme porovnali s kompetencemi ŠVP, poukazují na to, že by bylo vhodné věnovat v hodinách českého jazyka více času procvičování gramatických pravidel a mimo jiné i stylizaci větných celků do logicky uspořádaného textu. Žáci by se také měli rozvíjet v oblasti slovní zásoby, přesněji v poznání různých významů slov a jejich správného užití. Tomu by měla dopomoci četba nejen knih určených v literární výchově, ale i článků v novinách a mnohých periodikách, reflektujících diferenciované funkční styly a jim odpovídající jazykové prostředky. Zvládnutí těchto aspektů je klíčem k úspěchu v dalším studiu žáků, ale i ve společenské a pracovní sféře.

4 SEZNAM LITERATURY

BEČKA, Josef, Václav. *Česká stylistika*. 1. vyd. Praha: Academia, 1992, 468 s. ISBN 80-200-0020-8.

ČECHOVÁ, Marie. *Vyučování slohu : Úvod do teorie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985, 264 s.

ČECHOVÁ, Marie, CHLOUPEK Jan, KRČMOVÁ, Marie, MINÁŘOVÁ, Eva. *Stylistika současné češtiny*. Praha: ISV, 1997, 226 s. ISBN 80-85866-21-8.

ČECHOVÁ, Marie. *Vyučování slohu : Úvod do teorie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985, 264 s.

DVOŘÁK, Karel. Vyjadřování prostředky způsobu a zřetele ve studentských pracích. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN- pedagogické nakladatelství, 2011, roč. 61, č. 3. ISSN 0009-0786.

GREPL, Miroslav, KARLÍK, Petr. *Skladba spisovné češtiny*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, 477 s.

HUBÁČEK, Josef. *Vyučování slohu na vyšším stupni základní školy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973, 240 s.

Portál [online]. 2005-2012 [cit.2014-05-23] Dostupné z:
<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=2841>

Příruční mluvnice češtiny. 2.vyd. Praha: Lidové noviny, 2012, 799 s. ISBN 978-80-7106-624-8.

NOSEK, Petr. Ke kultuře připravených a nepřipravených psaných projevů žáků II. stupně ZŠ. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN- pedagogické nakladatelství, 2000, roč. 51, č. 1-2. ISSN 0009-0786.

PROKOP, Vladimír. Teorie literatury aneb několik praktických slovníčků literárních pojmů. 1. vyd. Sokolov: O.K.- Soft, 2005, 73 s.

Slohové práce žáků 7. ročníku Základní školy Libčická

Slovník cizích slov. Praha: Encyklopedický dům, 2002, 366 s. ISBN 80-90-1647-8-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I : Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

ZEMAN, Karel. *Metodika pro psaní bp a dp*. [online]. 2013. [cit.2014-05-21]. Dostupné z: <http://nf.vse.cz/wp-content/uploads/Metodika-pro-psan%C3%AD-BP-a-DP2.pdf>

ZŠ Libčická. *ŠVP*. [online]. 2012. [cit.2014-05-20]. Dostupné z: http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.zslibcicka.cz%2Fdokumenty%2Fvyrocni-zprava2011-2012.doc&ei=_RZ7U9j8F-Sc0QX374CYDA&usg=AFQjCNF4kYXaw_2ppSGD8F1CVzqCi-Ge1A&bvm=bv.67229260,d.d2k

5 RESUMÉ

Práce se zabývá analýzou písemných projevů žáků 7. ročníku základní školy. Konkrétně analyzuje slohové práce, které reflektují dovednosti a znalosti, ale i neznalosti žáků napříč všemi rovinami českého jazyka, a tedy slouží jako hodnotný materiál ke zkoumání nedostatků, popř. předností v psaném projevu. Jde o velmi aktuální téma vzhledem k tomu, zda žáci zvládají své učivo a jak ho aplikují na psaný text. V sedmém ročníku je podstatné, zda je přelomový v rozvoji znalostí či nikoli, poněvadž z něj mohou žáci přestoupit na víceletá gymnázia, a tudíž je důležité, aby zvládali předepsané učivo.

V teoretické části popíšeme metodologii zkoumání práce a také se zmíníme o ostatních pracích zabývajících se tímto tématem. Dále se budeme zabývat pojetím jazyka a slohu obecně a následně vzájemným vztahem těchto dvou složek. Je zde zmíněn popis specifík slohových prací, kritéria jejich hodnocení a popis jednotlivých slohových útvarů. Obsahuje i požadavky na žáky dle školního vzdělávacího plánu, na jehož pojetí a cílech je založena praktická část. Závěrem je rozebírán psychický vývoj a stav žáka v období, ve kterém je zde posuzován. Většina teoretických poznatků je dokazována v praktické části.

Praktická část obsahuje jednotlivé rozbory slohových prací žáků 7. tříd z hlediska kompozice, pravopisu, stylizace vět, lexika a dodržení slohového útvaru. Nejdříve jsou práce rozebírány odděleně napříč zmíněnými posuzovanými oblastmi. Závěrem jsou poznatky z rozboru spojeny a je posouzen jejich stav vzhledem k požadavkům ŠVP, a tedy jsou výsledky s ním následně komparovány. Neopomíjí se biologické a psychologické aspekty zmíněné v teoretické části.

Cílem práce je zmapovat a posoudit znalosti či naopak případné neznalosti vybraného ročníku v učivu českého jazyka. Nahlížet na ně systematicky a příliš je neseparovat. Ve vybraných slohových pracích se práce pokusí zjistit nejen tyto aspekty, ale poté i porovnat výsledky analýzy prací s požadavky ŠVP v RVP s ohledem na zvládnutí daného učiva v oblasti jazykové a komunikační výchovy.

ABSTRACT

The thesis deals with the analysis of written expression in the seventh year of primary school. It analyzes pupil's essays that reflect the skills and knowledge but also focus on ignorance across all levels of the Czech language. The thesis serves as a valuable material to study skills in writing. The seventh year of grammar school is important for the pupils, because they can transfer to high school.

In the theoretical part we describe the methodology of analysis and we also mention other theses dealing with this topic. We will deal with the concept of language and style in general, and consequently the relation of these two components. There are mentioned the features of the essays, the criteria for their evaluation and description of individual style units. It also includes requirements for students, which are written in the education plan. On the concepts of the education plan are based objectives in the practical part of the thesis. The end of the theoretical part is focused on the psychological development of the pupils. Most of the theoretical knowledge is evidenced in the practical part.

The practical part contains analysis of individual essays of the 7th grade students in terms of composition, spelling, stylization of sentences, vocabulary and stylistic compliance department. At the beginning are the essays analyzed separately across all the mentioned terms from the theoretical part. In conclusion, the results of analysis are summarized and they are compared to conditions due to the GMP requirements and also we don't ignore the biological and psychological aspects.

The aim is to map and assess the knowledge of pupils in the selected grade of grammar school. In selected essays, the work tries to determine all the aspects and also compare the results of the analysis with the GMP requirements in RVP.

6 KLÍČOVÁ SLOVA

slohová práce, písemný projev, analýza, nedostatek, přednost, sloh, jazyk, slohový útvar, školní vzdělávací program, kompozice, stylizace, lexikum, pravopis

Keywords

essay, writing, analysis, style, language, composition, stylization, vocabulary, spelling, stylistic department, school educational program, failing, positiveness